

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Identificación y análisis de los problemas en writing (composición) de
los estudiantes de inglés del departamento especializado de idiomas de
la Universidad Técnica de Ambato**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Sonia de los Ángeles López Pérez

Directora

Elisa Ruiz Veerman
Chantal Biencinto López
Evaristo Alejandro Nafría López

Madrid, 2016

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación

Centro de Formación del Profesorado



TESIS DOCTORAL

**IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS EN
WRITING (COMPOSICIÓN) DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS
DEL DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS DE LA
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**

Doctoranda: Sonia de los Ángeles López Pérez

Directores:

Dra. Elisa Ruiz Veerman

Dra. Chantal Biencinto López

Dr. Evaristo Alejandro Nafría López

Madrid, 2015

DEDICATORIA

A Dios, a mis padres y a todas aquellas personas
que creyeron en mi trabajo.

AGRADECIMIENTOS

La culminación del presente trabajo de investigación es la suma del esfuerzo, compromiso y ayuda de muchas personas. Sin su valiosa contribución no hubiera sido posible cristalizar este proyecto.

Quiero empezar expresando mi más sentido agradecimiento a la Dra. Elisa Ruiz Veerman, por haber dirigido la tesis y enseñarme que la parte humana nunca se debe descuidar. A la Dra. Chantal Biencinto López, por ayudarme a crecer como profesional. Al Dr. Evaristo Nafría López por apoyar este proyecto desde sus inicios.

Igualmente le agradezco al Dr. Aníbal Larrea su apoyo y guía. A la Lcda. Sonia Maldonado, sin ella esta investigación no hubiera sido posible. A la Lcda. Judith Aguas, gracias por ser el faro que iluminó mi camino. A la Dra. Melani Penna por su tiempo y esfuerzo.

No se hubiera podido llevar a cabo esta investigación sin el apoyo de los docentes del Departamento Especializado de Idiomas (DEDI): Lcda. Flor Freire, Lcda. Norma Hidalgo, Dr. Braulio López, Lcdo. Edison Llerena, Dra. Gladys Medina, Dra. Adriana Reinoso, Lcda. Mónica Vinuesa, quienes participaron en el estudio demostrando siempre una actitud positiva y colaboradora.

Igualmente debo agradecer por su colaboración, a todos los alumnos y alumnas que participaron a lo largo de este proyecto, quienes me brindaron la oportunidad de crecer en el ámbito personal y profesional.

De igual manera, mi profundo agradecimiento a las autoridades de la Universidad Técnica de Ambato, quienes me proporcionaron las facilidades necesarias para que pueda llevar adelante este trabajo de investigación.

Gracias a mis padres por apoyarme en todo momento, a mis hermanos que estuvieron junto a mí durante este trabajo y a mi sobrino Mathias, con su sonrisa me irradiaba de energía positiva.

ÍNDICE

RESUMEN.....	17
SUMMARY	33
CAPÍTULO I.....	47
PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	47
1.1 Introducción.....	47
1.2Justificación.....	48
1.3 Estado de la cuestión.....	50
CAPÍTULO II.....	53
MARCO NORMATIVO.....	53
2.1 Marco Normativo para el idioma Inglés como Lengua Extranjera / Segundo Idioma.....	53
2.2 Marco Normativo Estados Unidos.....	53
2.3 Marco Normativo en Reino Unido.....	56
2.4 Marco Normativo en Ecuador.....	59
2.5 Marco Normativo de la Universidad Técnica de Ambato.....	67
CAPÍTULO III.....	89
EVOLUCIÓN DEL IDIOMA INGLÉS.....	89
3.1 El idioma inglés como Lengua Extranjera y como Segundo Idioma.....	89
3.2 Evolución del idioma inglés en los Estados Unidos.....	90
3.3 Evolución del idioma inglés en el Reino Unido.....	96
3.4 Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002).....	99
3.5 El posicionamiento de la enseñanza –aprendizaje del idioma inglés en Ecuador.....	103
3.5.1 La ruta del idioma inglés dentro de la universidad ecuatoriana.....	104
3.5.2 Departamento Especializado de Idiomas.....	104
3.5.3 La retroalimentación.....	105
CAPÍTULO IV	106
TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UN SEGUNDO IDIOMA.....	106
4.1 Una breve visión sobre la adquisición de un segundo idioma.....	106
4.2 La enseñanza de un idioma extranjero para jóvenes estudiantes.....	109
4.3 Una visión a la Teoría del Monitor de Krashen en el proceso de aprendizaje de un idioma.....	110
4.4 Métodos de enseñanza de un idioma extranjero.....	112

4.4.1 Métodos utilizados para la enseñanza del idioma inglés en los Estados Unidos.....	112
4.4.2 Métodos utilizados para la enseñanza del idioma inglés en la Unión Europea.....	114
CAPÍTULO V.....	117
UNA VISIÓN A LOS ELEMENTOS DE UNA COMPOSICIÓN	117
5.1 El writing dentro de las destrezas del idioma.	117
5.2 Concepto de <i>writing</i>	118
5.3 Tipos de <i>writing</i>	119
5.3.1 Textos literarios.	120
5.3.1.1 Texto argumentativo.	121
5.3.1.2 Texto descriptivo.	122
5.3.1.3 Texto explicativo o expositivo.	124
5.3.1.4 Texto narrativo.	124
5.3.2 Textos no literarios.	125
5.3.2.1 Textos científicos.....	125
5.3.2.2 Textos jurídicos y administrativos.....	125
5.3.2.3 Textos periodísticos.	126
5.3.2.4 Textos publicitarios.	126
5.4 Elementos del proceso de <i>writing</i>	127
5.5 Escribir en una lengua extranjera.	128
5.5.1 El enfoque basado en el texto controlado.	128
5.5.2 El enfoque basado en el texto libre.	129
5.5.3 El enfoque basado en el modelo de párrafo.	129
5.5.4 Enfoque gramático-sintáctico y organizativo.	129
5.5.5 El enfoque comunicativo.	129
5.6 Escritura guiada.....	130
5.6.1 El <i>writing</i> en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002).....	130
5.7 Problemas generales en composición.	132
5.8 Análisis de los errores (EA) en inglés.	132
5.9 Error versus equivocación.	135
5.9.1 Clasificación de errores.	136
5.9.2 Errores de transferencia.	139
5.10 Los signos de puntuación dentro de un texto escrito.....	139
5.11 Elementos gramaticales.	142
5.12 Errores comunes en el <i>writing</i>	143
CAPÍTULO VI	129
DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS.....	129

6.1 El Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato	129
6.1.1 Visión.	130
6.1.2 Misión.	130
6.2 Objetivos.	130
6.3 ¿Qué es el Departamento Especializado de Idiomas?	131
6.4 Aspectos curriculares.	132
6.4.1 Centro de evaluaciones.	133
6.5 Modelo Educativo del Departamento Especializado de Idiomas.	134
6.6 Estructura Curricular del Departamento Especializado de Idiomas.	134
6.6.1 Modalidad Regular.	136
6.6.1.1 Nivel A1:	136
6.6.1.2 Nivel A2.	140
6.6.1.3 Nivel B1	144
6.7 Problemas comunes en <i>writing</i> en el DEDI.	147
6.8 Del <i>writing</i> controlado al libre dentro del DEDI.	152
6.9 La escritura en el Departamento Especializado de Idiomas.	154
6.10 Algunas alternativas para corregir composiciones dentro del Departamento Especializado de Idiomas.	154
CAPÍTULO VII	157
ADMINISTRACIÓN DE RETROALIMENTACIÓN PARA LA SECCIÓN DEL <i>WRITING</i> .	157
7.1 Antecedentes.	157
7.2 Procedimiento para la administración del proceso de retroalimentación.	158
7.3 El proceso de retroalimentación para la sección de <i>writing</i> .	160
7.3.1 Revisión del material.	160
7.3.2 Diseño del material.	160
7.4 Implementación del proceso de retroalimentación.	161
7.5 Su impacto dentro del proceso de escritura.	161
7.6 El trabajo dentro del aula del Departamento Especializado de Idiomas.	162
7.7 Factibilidad del proceso.	162
7.8 Inconvenientes dentro del proceso.	163
7.9 Consecuencia del proceso realizado.	164
7.10 Recursos.	164
CAPÍTULO VIII	167
DISEÑO METODOLÓGICO	167

8.1 Origen del estudio.	167
8.2 Justificación.	168
8.3 Delimitación del problema de estudio.	169
8.4 Formulación del problema.	170
8.5 Objetivos de la investigación.	171
8.5.1 Objetivo general.	171
8.5.2 Objetivos específicos.	172
8.6 Hipótesis.	172
8.7 Variables.	172
8.7.1 Variable dependiente: errores en los distintos aspectos del texto escrito.	173
8.7.2 Variable independiente: grupos de intervención y no intervención.	173
8.8 Diseño de la investigación.	173
8.9 Muestra.	175
8.9.1 Características de la muestra.	175
8.9.2 Instrumentos de medida.	177
8.9.2.1 Prueba final de semestre.	177
8.9.3 Cuestionario de los estudiantes.	178
8.9.3.1 Proceso de elaboración y validación del cuestionario.	178
8.9.3.2 Prueba piloto	180
CAPÍTULO IX	181
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	181
9.1 Descripción de la muestra.	181
9.1.1 Estudiantes encuestados (muestra total).	181
9.1.2 Estudiantes examinados.	183
9.2 Resultados del cuestionario de estudiantes.	184
9.3 Resultados del cuestionario para docentes.	219
9.4 Diferencia de medias en las pruebas escritas finales.	226
9.4.1 Resultados globales del nivel Principiante A1.	226
9.4.1.1 Elementos gramaticales.	227
9.4.1.2 Indicadores de evaluación del nivel Principiante A1.	227
9.4.2 Resultados globales del nivel Elemental A2.	228
9.4.2.1 Elementos gramaticales.	228
9.4.2.2 Indicadores de evaluación del nivel Elemental A2.	229
9.4.3 Resultados globales del nivel Pre intermedia B1.	230
9.4.3.1 Elementos gramaticales.	230
9.4.3.2 Indicadores de evaluación del nivel Pre intermedia B1.	231
CAPÍTULO X	235
DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y PROSPECTIVA.	235
10.1 Discusión de resultados.	235

10.2 Conclusiones.....	239
10.3 Prospectiva.....	245
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	251
ANEXOS.....	263
ANEXO A: Nomenclatura	265
ANEXO B: Tablas de los estudiantes	271
ANEXO C: Pruebas finales de los tres niveles.....	273
ANEXO D: Cuestionario de estudiantes	291
ANEXO E: Cuestionario de docentes.....	309
ANEXO F: Hojas de trabajo de los tres niveles	309

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Niveles de dominio del idioma inglés identificado por ACTFL (2012).	93
Tabla 2 Niveles de dominio del idioma inglés en writing identificado por ACTFL(2012). 94	
Tabla 3 Clasificación de errores lingüísticos	121
Tabla 4 Clasificación de errores por posición.	122
Tabla 5 Síntesis de los signos de puntuación	126
Tabla 6 Resumen de errores comunes en puntuación.	127
Tabla 7 Elementos del nivel Principiante A1	138
Tabla 8 Indicadores de logro nivel Principiante A1.	140
Tabla 9 Elementos del nivel Elemental A2.	142
Tabla 10 Indicadores de logro nivel Elemental A2.	144
Tabla 11 Elementos del nivel Pre intermedia B1.	146
Tabla 12 Indicadores de logro nivel Pre intermedia B1.....	148
Tabla 13 Periodo de la investigación.....	170
Tabla 14 Diseño Metodológico.	173
Tabla 15 Cuestiones básicas.	175
Tabla 16 Docentes en la investigación.....	176
Tabla 17 Estudiantes en la investigación.	177
Tabla 18 Estructura del cuestionario.....	179
Tabla 19 Problemas gramaticales en los tres niveles.....	185
Tabla 20 Manejo del vocabulario en los tres niveles.....	186
Tabla 21 Motivación para realizar ejercicios escritos en los tres niveles	271
Tabla 22 Períodos en falencias gramaticales en los tres niveles.	187
Tabla 23 Suficiencia del idioma extranjero en los tres niveles.	188
Tabla 24 Errores gramaticales y su incidencia en el mensaje en los tres niveles.....	188
Tabla 25 Información sobre trabajos escritos en los tres niveles	271
Tabla 26 Realización de trabajos escritos en los tres niveles.....	190
Tabla 27 Frecuencia de la actividad escrita en los tres niveles	271
Tabla 28 Opiniones de los estudiantes con respecto al idioma inglés en los tres niveles...192	
Tabla 29 Interés por recibir información sobre escritura en los tres niveles.....	271
Tabla 30 Información secuencial sobre escritura en los tres niveles.....	271
Tabla 31 Aspectos relacionados con la gramática en los tres niveles.....	194
Tabla 32 Problemas en el proceso de aprendizaje del idioma en los tres niveles.	195
Tabla 33 Formas de trabajo para actividades escritas en los tres niveles.	272
Tabla 34 Posibles estructuras gramaticales en trabajos escritos en los tres niveles.	197
Tabla 35 Actividades previas a la realización de trabajos escritos en los tres niveles.	272
Tabla 36 Puntuación y ortografía en los tres niveles.	199
Tabla 37 Puntuación dentro de los trabajos escritos en los tres niveles.	200
Tabla 38 Actividades previas a los trabajos escritos en los tres niveles.....	200
Tabla 39 Correcciones en los trabajos escritos en los tres niveles.	201
Tabla 40 Actitud de los docentes ante ciertas falencias en los tres niveles	203
Tabla 41 Motivación para la realización de actividades escritas en los tres niveles.	204
Tabla 42 Herramientas para la realización de actividades escritas en los tres niveles.	204
Tabla 43 Frecuencia de actividades escritas en los tres niveles.	205
Tabla 44 Realización de tareas escritas en los tres niveles	206

Tabla 45 Elaboración de trabajos escritos en los tres niveles..	207
Tabla 46 Combinaciones que son difíciles de asimilar en los tres niveles.	207
Tabla 47 Temática a ser desarrollada en ejercicios escritos en los tres niveles	208
Tabla 48 Revisión de trabajos escritos en los tres niveles.	209
Tabla 49 Dificultades en la realización de actividades escritas en los tres niveles..	210
Tabla 50 Correcciones a los trabajos escritos en los tres niveles.	211
Tabla 51 Evolución del proceso de escritura en los tres niveles.	212
Tabla 52 Inconvenientes dentro de la producción escrita en los tres niveles.....	213
Tabla 53 Estructuras presentes en trabajos escritos en los tres niveles	214
Tabla 54 Elemento gramatical difícil de asimilar en los tres niveles.	215
Tabla 55 Elementos gramaticales que causan falencias en los tres niveles	216
Tabla 56 Empleo de elementos gramaticales en traducciones en los tres niveles..	217
Tabla 57 Elemento gramatical de uso frecuente en los tres niveles.	218
Tabla 58 Elección del idioma inglés como lengua extranjera en los tres niveles	219
Tabla 59 Módulo para incentivar la escritura en inglés en los tres idiomas.	220
Tabla 60 Implementación del módulo de escritura en los tres niveles	220
Tabla 61 Módulo para incentivar el proceso de escritura en los tres niveles	221
Tabla 62 Diferencia de medias en el nivel Principiante A1.....	229
Tabla 63 Indicadores de control del nivel Principiante A1.....	230
Tabla 64 Diferencia de medias en el nivel Elemental A2.....	231
Tabla 65 Indicadores de control del nivel Elemental A2.....	231
Tabla 66 Diferencia de medias en el nivel Pre intermedia B1..	232
Tabla 67 Indicadores de control del nivel Pre intermedia B1.	233
Tabla 68 Elementos gramaticales en los tres niveles.....	234
Tabla 69 Indicadores de control en los tres niveles	234

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Sexo de la muestra total	181
Gráfico 2	Edad de la muestra total	182
Gráfico 3	Estado civil de la muestra total.	182
Gráfico 4	Sexo estudiantes examinados	183
Gráfico 5	Edad de los estudiantes examinados.	184
Gráfico 6	Estado civil de los estudiantes examinados.	184
Gráfico 7	Motivación hacia los ejercicios escritos en los tres niveles	186
Gráfico 8	Información sobre composiciones en los tres niveles	189
Gráfico 9	Frecuencia para actividades de escritura en los tres niveles	190
Gráfico 10	Interés por información sobre la escritura en los tres niveles	192
Gráfico 11	Información secuencial sobre escritura en los tres niveles	192
Gráfico 12	Actividades para fomentar el aprendizaje de inglés en los tres niveles	195
Gráfico 13	Actividades previas para los ejercicios escritos en los tres niveles	197

RESUMEN

Los idiomas extranjeros han estado presentes en la mente de los estudiantes alrededor del mundo. Sin embargo, no muchos de ellos han podido utilizarlos de manera correcta y con fluidez a nivel personal o profesional.

Dependiendo de las políticas propias de los países y de las instituciones educativas, se establecía que idioma extranjero se debía impartir, además de asignar las horas, el material didáctico y el tiempo que se debía emplear para su estudio.

En Ecuador se vivía una situación similar antes de 1999. Esto originaba varios inconvenientes dentro del proceso de enseñanza del idioma, pues no existía un consenso de los contenidos a enseñar y de los niveles que se debían superar para que los estudiantes puedan llegar a obtener el dominio del idioma.

Esto ocasionaba el que los estudiantes que por algún motivo cambiaban de institución educativa tuvieran problemas en esta asignatura pese al tiempo y esfuerzo empleado. Las falencias se evidenciaban en las destrezas orales y escritas. Se concuerda con Watcharapunyawong y Yusaha (2012) en cuanto a que la destreza escrita es difícil de ser asimilada por parte de quién estudia un idioma extranjero. Sin embargo, también es la que mayor evidencia proporciona puesto que la información obtenida queda registrada en el papel.

Esta es una realidad que en calidad de docente del idioma inglés a nivel secundario y universitario, específicamente en la Universidad Técnica de Ambato se ha podido palpar lo expuesto por García (1998, p.27) cuando menciona que “los estudiantes llegan a la universidad sin experiencia en redactar en una Lengua Extranjera (FL). Esta situación se daba en los diferentes niveles en los cuales se ha dictado clases. Un considerable número de estudiantes asistían a clases, cumplían con las tareas y evaluaciones asignadas para cada fase del proceso de aprendizaje del idioma extranjero, más no demostraban un manejo fluido del mismo en situaciones familiares o profesionales fuera del salón de clases.

Dentro del proceso de adquisición de un idioma, los estudiantes tienen que realizar diferentes tipos de ejercicios como son de emparejamiento, elección múltiple, sustitución entre otras alternativas que pueden ser usadas con el fin de conseguir los objetivos planteados en las horas clases y de ese modo ir consolidando su conocimiento sobre el idioma que están aprendiendo.

Sin embargo, el desempeño por parte de los estudiantes es muy distinto. Algunos estudiantes son capaces de utilizar las mismas frases aprendidas en clase con facilidad pero no son capaces de comunicarse con fluidez en contextos reales. Para un correcto manejo del idioma se requiere desarrollar las destrezas de escuchar, leer, hablar y escribir.

Las destrezas se encuentran íntimamente ligadas entre sí pero cada una tiene sus propias características. Así como los estudiantes poseen diferentes estilos de aprendizaje por lo que no desarrollan de la misma forma cada una de las destrezas.

Para algunos estudiantes tanto las destrezas receptivas como productivas pueden resultar fáciles o difíciles de asimilar dependiendo de sus habilidades y gustos por los idiomas. De acuerdo al trabajo que se ha realizado a nivel universitario en los diferentes niveles, se ha podido observar que la producción escrita es difícil de ser consolidada para la mayoría de los estudiantes de la universidad.

Por lo general, la destreza de escritura se la realiza después de que el estudiante ha realizado ejercicios tanto gramaticales como auditivos e inclusive ha podido obtener información por medio de la lectura. Con el ejercicio escrito los estudiantes pueden expresar sus ideas, pensamientos y opiniones bajo los diferentes estilos de escritura que deben ser desarrollados en los diferentes niveles de estudio ofrecido por los organismos autorizados para la enseñanza de los idiomas extranjeros.

Los ejercicios son realizados por los estudiantes de manera individual o grupal y son controlados mayoritariamente por los docentes. Para tales efectos los docentes disponen de

varias formas o alternativas, como por ejemplo: marcas, símbolos y comentarios individuales para indicar a los estudiantes en qué parte se han equivocado pero pese a sus correcciones, algunos estudiantes continúan cometiendo los mismos errores en los trabajos escritos subsiguientes.

La función de un docente no debe limitarse simplemente a dictar clases a un grupo de estudiantes, sino que debe propender a la adquisición de un mejor desempeño en el manejo del idioma. Y una forma de lograr este objetivo sería ir disminuyendo la cantidad de errores que cometen los estudiantes cada vez que realicen los diferentes trabajos escritos.

Esta idea ha generado la búsqueda de información a nivel de las universidades ecuatorianas en relación a la destreza escrita. La información que se pudo revisar en este tema fue limitada y abarcaban diferentes aspectos más no se pudo encontrar estudios sobre las mismas falencias que cometían los estudiantes en esta destreza de forma consecutiva.

La información que se encontró generó la inquietud de trabajar sobre la destreza de escribir aunque no se tenía clara la idea sobre qué aspecto trabajar. Por lo que se procedió a buscar más información a nivel mundial. Se revisaron los trabajos realizados por Argüelles (2004); Srivoranart (2011); Muñoz (2011). De estos trabajos se pudieron extraer nuevas ideas sobre qué aspectos se podrían trabajar y que pudieran aportar significativamente al proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Con el pasar del tiempo, se pudo ir centrando el tema sobre el cual se trabajaría. Luego de algunas consideraciones, se planteó el siguiente tema de investigación “Identificación y análisis de los problemas en *writing* (composición) de los estudiantes de Inglés del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato”

Con base en la información recopilada se procedió a esbozar los objetivos que guiarían el trabajo que estaba por desarrollarse. El objetivo principal consistía en identificar y analizar los problemas que tienen los estudiantes cuando realizan su composición en la prueba final del semestre. Y de ese modo poder establecer que elementos son difíciles de manejar por parte de los educandos.

Se plantearon dos hipótesis de trabajo. La primera estaba dirigida a identificar si existían carencias en el manejo de los elementos gramaticales y de evaluación por parte de los estudiantes de la modalidad regular.

La segunda, buscaba información sobre el efecto de la técnica de retroalimentación utilizada con los grupos de estudiantes llamados de Intervención. Esto permitió identificar las correspondientes variables. A saber, la variable dependiente está relacionada con la producción de errores que cometen los estudiantes en los respectivos niveles. Y la variable independiente está conformada por los grupos que toman parte en la presente investigación.

Como parte del grupo docente que trabaja en la Modalidad Regular del Departamento Especializado de Idiomas, se me asignó el nivel Principiante A1 del idioma inglés. Como es costumbre al inicio de clases se realiza una prueba de diagnóstico para establecer el conocimiento previo de los estudiantes. Dado que los estudiantes asistían al primer nivel, su conocimiento del idioma era limitado. Por lo que se optó por preguntarles sobre la destreza que les resultaba más difícil de manejar y cuáles eran las razones para ello.

Entre otras respuestas los estudiantes manifestaron que: realizaron ejercicios controlados, ejercicios auditivos y las lecturas cortas, se les pedía escribir unas pocas líneas en las cuales existían errores de diferente tipo. Toda esta información se quedaba en cada semestre y no se les daba seguimiento debido a que los estudiantes cambiaban de profesor, horario, descontinuaban el estudio del idioma por diversos motivos o porque perdían el nivel.

Por lo que, después de un periodo de incertidumbre sobre qué aspecto se podría trabajar y que aportara significativamente al proceso de aprendizaje de idiomas para los estudiantes, se decidió trabajar en la identificación de los problemas que tienen que enfrentar los estudiantes de inglés cuando realizan sus composiciones escritas en las pruebas finales de semestre.

Se examinaron varios documentos de diversos investigadores sobre algunos aspectos gramaticales en distintos niveles de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, específicamente, Tan (2006); Diez-Bedman (2011) y Taghavi (2012). Estos trabajos enfocaban diferentes aspectos gramaticales pero no se pudo encontrar estudios secuenciales de los mismos.

Como resultado del material leído se pudieron ir identificando los conceptos que guiarían el presente trabajo escrito y que a continuación se mencionan.

En primer lugar, cada país tiene su lengua oficial, sin embargo puede existir también un segundo idioma. Este idioma se enseña de forma obligatoria en los primeros años escolares y es de uso libre por parte de los ciudadanos, es decir, se lo utiliza en lugares públicos y privados como un medio de comunicación tanto oral como escrita.

En segundo lugar, se entiende como idioma extranjero, aquella lengua que una persona elige basado en sus necesidades educativas o por motivación propia. Este idioma se enseña en un espacio delimitado como son los salones de clases de una institución o centro educativo. Para ello se puede utilizar un libro guía o módulo, existe todo un proceso pre establecido para la promoción de las personas que lo estudian.

En tercer lugar, cada idioma consta de las destrezas de escuchar, leer, hablar y escribir. Cada persona aprende de forma distinta un idioma y de igual manera desarrolla cada destreza. No se puede estudiar las destrezas de forma independiente porque se encuentran entrelazadas y proporcionan información útil que puede ser reutilizada en diferentes tipos de ejercicios.

En la presente investigación, se hace referencia a la destreza de *writing*. La destreza en sí es muy amplia pero se tomó como referencia los trabajos revisados, así como las actividades que deben realizar los estudiantes del Departamento Especializado de Inglés (DEDI) de los distintos niveles para poder encontrar un punto común entre los mismos. Del

análisis previamente realizado se pudo determinar que la mejor opción sería trabajar con la composición realizada por los estudiantes en la prueba final de semestre.

En cuarto lugar, se tienen los elementos gramaticales con los cuales se pueden elaborar varios tipos de trabajos escritos. En otras palabras, se va a trabajar con adjetivos, adverbios, determinantes, preposiciones, pronombres, sujetos y verbos. Estos elementos están presentes en los diferentes tipos de textos que son posibles de desarrollar por parte de los estudiantes para de ese modo poder afianzar los conocimientos recibidos en los salones de clase. Se debe tomar en cuenta que cada uno de los elementos juega un papel importante para la emisión del mensaje escrito.

En quinto lugar, se hace referencia a los elementos de evaluación que son utilizados por el (DEDI). A saber, son fluidez, organización, ortografía, puntuación y vocabulario. Estos elementos forman una rúbrica por medio de la cual los docentes de inglés valoran los trabajos escritos realizados por los estudiantes de inglés de esta unidad académica.

Para la presente investigación se revisó el trabajo llevado a cabo por Taghavi (2012), el mismo que versa sobre las composiciones realizadas por estudiantes iraníes que poseían un nivel intermedio bajo en el manejo del idioma inglés. Del análisis realizado en los documentos recolectados se clasificó a los elementos de estudio por el número de errores cometidos por parte de los educandos. En la parte relacionada a los resultados obtenidos se hace mención al uso de artículos (forman parte de los determinantes) como el elemento que es más difícil de ser manejado en forma correcta. En menor proporción se encuentran las preposiciones y con una mínima incidencia se encuentran los errores con el uso de pronombres.

Un aporte significativo dentro de esta destreza es el de Diez-Bedmar (2011), quién realizó una clasificación de los errores que cometían los estudiantes al hacer sus composiciones como parte de los exámenes requeridos para poder ingresar al nivel universitario. Dentro de los resultados obtenidos se hace mención al uso de la gramática como la parte más difícil a ser manejada. Por otro lado, se hace notar que si bien los

educandos tienen problemas en el manejo correcto de la puntuación su incidencia en la transmisión del mensaje al lector es mínima.

Siguiendo esta misma línea de trabajo se encontró una investigación ejecutada por Tan (2006), realizada con estudiantes de segundo año de universidad. Los resultados evidenciaron que los verbos y las preposiciones se encuentran entre los elementos evaluados de mayor dificultad de manejo por parte de los estudiantes. Y en menor proporción se encuentran los artículos (forman parte de los determinantes) así como también la ortografía.

La presente investigación se llevó a cabo en el DEDI de la Universidad Técnica de Ambato. Se encuentra enmarcada en un estudio descriptivo de tipo pre-experimental “porque el grado de control es mínimo” (Hernández *et al.*, 2010, p.136). Se trabajó con un grupo denominado de intervención conformado por todos estudiantes de dos paralelos en una totalidad de 54 estudiantes y otro grupo de estudiantes conformado de igual manera por dos paralelos con 56 estudiantes a quienes se los denominó de no intervención, debido a que dichos estudiantes no se les proporcionó el proceso de retroalimentación implementado.

Los grupos estuvieron formados por alumnos y alumnas, quienes habían sido asignados por medio de secretaría en los respectivos cursos. Esta acción se hizo tomando en consideración dos aspectos: el primero era la matrícula realizada por el mismo estudiante en la cual eligió el idioma y el horario en que desea estudiar. Y segundo lugar, se tomó en cuenta el hecho de haberse presentado a dar la prueba de ubicación y por el resultado obtenido fue ubicado en este nivel. En relación con la edad de los estudiantes se encontró que la mayoría oscilaba entre 18 y 20 años. En su mayoría provenían de colegios secundarios fiscales y tenían un promedio de contacto con el idioma inglés de cinco años y pese a ello, no poseían un buen dominio del idioma. Cabe señalar que el grupo de no intervención tuvo las mismas características.

De igual forma, la planta docente es asignada directamente por parte de la Dirección del DEDI. Los docentes reciben la información del nivel de inglés que van a enseñar en el semestre así como el número de paralelos a su cargo. Posteriormente, se realizó una reunión informal con los docentes que en el semestre septiembre /2012 – febrero/2013 tendrían a su cargo el nivel Principiante A1, quienes se mostraron muy interesados en la realización del trabajo de investigación y por consenso entre ellos se decidió quien tendría a su cargo el grupo de intervención y de no intervención.

Los docentes planifican sus clases previo a trabajar con sus estudiantes. Por lo que, tomando como referencia el contenido que se debía revisar, se procedió a elaborar las hojas de trabajo que formaban parte del proceso de retroalimentación que se deseaba implementar.

Se eligió el proceso de retroalimentación tomando en consideración lo mencionado por Jensen (2004), el mismo que dice que la retroalimentación es útil cuando se la realiza de forma inmediata para el beneficio de las personas que estudian un idioma extranjero. Es por ello que se incorporó esta técnica dentro de las horas de clase del semestre septiembre/2012 – febrero /2013 y que siguió en los dos semestres consecutivos. Y para su implementación se procedió a solicitar a los respectivos docentes que se nos permita trabajar los treinta minutos finales de los días seleccionados para poder desarrollar la técnica seleccionada.

El proceso de retroalimentación consistió de varios pasos: En primera instancia se procedió a la elaboración de un cronograma de trabajo pues no se deseaba interrumpir con el trabajo del docente sino más bien aportar de forma significativa al estudio del idioma. Para ello, se realizó en primer lugar una clase expositiva del elemento que iba a tratar con ayuda de la pizarra y luego se entregó a los estudiantes las hojas de trabajo que se elaboraron, las cuales fueron previamente revisadas y autorizadas por los docentes a cargo del nivel.

Cada hoja contenía información relevante y concisa del elemento a tratarse, además de contener diferentes tipos de ejercicios como por ejemplo: elegir la palabra correcta, ejercicios de unión, elección libre de respuesta concreta, entre otros. Y una tercera parte que brindaba a los estudiantes la oportunidad de escribir sus propias ideas. Mientras los estudiantes realizaban las hojas, se monitoreaba la actividad proporcionando ayuda o clarificando dudas cuando era necesario y en todos los casos se pudo controlar las respuestas de los estudiantes y hacer las correcciones cuando fueron necesarias.

La evaluación final se realizó en la composición de la prueba final del semestre. Una vez que se tuvo acceso a las pruebas se procedió a codificarlas, se analizó los errores de omisión de los elementos gramaticales previamente seleccionados y de igual modo se procedió con los elementos de evaluación. Posteriormente se procedió a la tabulación de cada uno de dichos elementos para identificar en que componentes los estudiantes pese al trabajo realizado por medio del proceso de retroalimentación habían cometido nuevamente los mismos errores.

El mismo proceso se realizó con los trabajos escritos realizados por los estudiantes que conformaron el grupo de no intervención. Con los resultados obtenidos se procedió a comparar los datos registrados entre los dos grupos y de ese modo se pudo establecer semejanzas y diferencias entre los mismos.

Esta misma metodología se empleó en el nivel Elemental A2 y Pre intermedio B1 tanto en lo relacionado con los estudiantes como con la planta docente. Se debe destacar dos cosas dentro de este proceso. En primer lugar, el número de estudiantes que conformaba el grupo de no intervención se vio reducido a 38 estudiantes en el nivel Elemental A2 y a 31 en el nivel Pre intermedie B1. Es decir no hubo reposición de las unidades de investigación.

Se consultó a los estudiantes sobre los motivos que originaron que no se hayan matriculado en el nivel Elemental A2, se obtuvieron las siguientes respuestas: mayoritariamente los estudiantes expresaron su deseo de tomar más adelante el idioma pues

se encontraban en los primeros años de carrera, otros estudiantes manifestaron que no consiguieron cupo en el mismo horario, se dio el caso de cruce de horario entre sus facultades razón por la cual prefirieron dar mayor importancia a sus respectivas carreras. En lo relacionado al Pre-intermedio B1 se perdieron solamente siete estudiantes quienes no pudieron matricularse por arrastre de materia y además porque no pudieron tomar el horario en el cual podían asistir a clases.

En cuanto al número de estudiantes que conformaron el grupo de no intervención, podemos señalar lo siguiente: estuvo conformado por 56 estudiantes en el nivel A1, 41 estudiantes en el nivel Elemental A2 y por 36 en el nivel Pre intermedio B1. Los estudiantes recibieron los mismos contenidos pero no el proceso de retroalimentación. Los docentes que impartieron las clases en los dos grupos fueron docentes con un alto dominio del idioma y años de experiencia. Diferenciándose entre sí por la metodología y los recursos didácticos utilizados en cada sesión de trabajo.

A más de la información que se pudo recolectar por medio de las pruebas al final de los semestres, se procedió a elaborar un cuestionario con el cual se quería obtener mayor información de los estudiantes participantes en la presente investigación. El instrumento de recolección de información fue revisado y validado por una comisión de expertos. Posterior a esto, se realizó una prueba piloto con un grupo de estudiantes para poder establecer si era comprensible y fácil de responder y de ser el caso poder realizar las correcciones necesarias para hacerlo perfectible.

El cuestionario buscaba obtener información en cuatro ámbitos, los cuales son, información personal de los estudiantes, la percepción que ellos tienen de la destreza de escritura, de su desempeño como estudiantes y finalmente del desempeño del docente en el tema que nos ocupa. Para lo cual, se elaboraron preguntas cerradas, de elección libre y múltiple.

Esta información fue complementada por el criterio de los cuatro docentes que participaron en la presente investigación mediante sus respuestas expresadas a través del cuestionario diseñado para tal efecto.

Una vez que se contó con toda la información requerida, se estuvo en condiciones de realizar el respectivo análisis de datos de cada uno de los niveles. Para ello se procedió a cuantificar el número de errores cometidos por los estudiantes de ambos grupos. Se optó por utilizar la prueba *t student* para muestras independientes. Y de ese modo se pretendía establecer si la técnica empleada tuvo o no un efecto positivo en la disminución de la producción de errores en las composiciones de las pruebas finales.

Cuando se terminó con el respectivo análisis de cada grupo, se obtuvieron los siguientes resultados: en el nivel A1 se encontró que el grupo de Intervención había reducido la cantidad de errores especialmente en el manejo de adjetivos, determinantes, pronombres, sujetos y verbos. Esto se evidenció en los resultados obtenidos mediante la media del grupo de intervención comparados a los valores obtenidos de la media de no intervención. Por lo que se puede inferir que el proceso implementado fue el motivo principal para la obtención de estos resultados. Sin embargo, en lo referente a los adverbios y las preposiciones no se evidenció cambios significativos.

En el nivel Elemental A2 se obtuvieron resultados muy positivos, puesto que el grupo de Intervención presentó una cantidad menor de errores en todos los componentes gramaticales. Estos resultados estarían directamente relacionados con la técnica utilizada y al trabajo ejecutado en el nivel anterior. Además de que existió continuidad con el proceso de retroalimentación puesto que se siguió trabajando con los mismos estudiantes.

En cuanto al nivel Pre intermedio B1, una vez que se tabularon los datos, se encontró que los estudiantes cometieron pocos errores en la gran mayoría de los elementos gramaticales excepto en el manejo de los determinantes y pronombres.

En relación con los elementos de evaluación utilizados a lo largo de los tres niveles, se encontraron los siguientes resultados: En primer lugar, en el nivel Principiante A1, el desempeño de los estudiantes que conformaban el grupo de intervención fue mejor porque cometieron menos errores en fluidez, organización, puntuación y vocabulario. Sin embargo, en cuanto al elemento de ortografía no se pudieron observar diferencias significativas en el mismo grupo.

En el nivel Elemental A2 en el grupo de intervención se obtuvieron resultados positivos en todos los elementos de evaluación. Los resultados fueron el reflejo del trabajo realizado por parte de los estudiantes y profesores. Y, por último en cuanto al nivel Pre intermedio B1 se encontraron menos errores en fluidez, ortografía y puntuación. Los resultados se ven respaldados porque las medias del grupo de intervención son menores a las del grupo de no intervención. En cuanto tiene que ver al vocabulario el grupo de no intervención cometió menos errores. Al evaluar el desempeño de los estudiantes del grupo de intervención con relación al elemento de organización, se encontró que la técnica empleada no tuvo incidencia positiva dado que el grupo de no intervención cometió menos errores dentro de los trabajos escritos.

También, por los datos obtenidos se pudo concluir que los materiales didácticos son un recurso importante para lograr un buen manejo del idioma como lo reflejan los resultados obtenidos en la gran mayoría de elementos evaluados. Excepto por los resultados obtenidos en el nivel A1 específicamente en adjetivos, adverbios y preposiciones. De igual forma, en el nivel B1 los elementos que no se pudieron mejorar fueron los determinantes y pronombres.

En base a los datos obtenidos de la investigación, se pudo concluir que se consiguió dar respuestas a los objetivos que se plantearon al inicio de la investigación, puesto que se ha podido identificar las falencias de los estudiantes dentro de los elementos que son necesarios para realizar composiciones escritas en los tres niveles que han sido evaluados.

En el nivel Principiante A1 se encontró que los adjetivos, adverbios y las preposiciones son difíciles de manejar, sea por su proximidad al idioma materno o por su posición en la gramática española. Mientras que en el nivel Pre intermedio B1 los elementos que han presentado dificultad en su manejo fueron los determinantes y las preposiciones que son empleados en este nivel de acuerdo al léxico correspondiente.

Existieron factores internos y externos que influenciaron a los estudiantes como al proceso de enseñanza aprendizaje del idioma durante la presente investigación entre los cuales se mencionan los siguientes:

En primer lugar, el tiempo del cual disponían los estudiantes para interiorizar el vocabulario propio de cada nivel. En segundo lugar, la frecuencia y el tiempo de dedicación por parte del docente para sentar las bases a nivel gramatical y la práctica de los diversos elementos de evaluación que debían estar presentes dentro de los trabajos escritos solicitados. En tercer lugar, algunos estudiantes preferían trabajar individualmente sus composiciones en tanto que otro grupo consideraban que el trabajar en grupo les permitía realizar un mejor trabajo escrito ya que podían recibir y dar retroalimentación inmediata. En cuarto lugar, se encontraba la posición de los estudiantes frente al idioma, la mayoría de los educandos respondieron por medio del cuestionario aplicado que toman el idioma porque era un requisito para graduarse así como también porque les permitía aplicar a becas internacionales. Finalmente, pero no por ello menos importante, fue el trabajo que realizó el docente en el salón de clases, ya que pudo influir sobre el desempeño de los estudiantes en esta destreza a lo largo de los tres semestres que duró la presente investigación.

Por todo lo manifestado se ha podido llegar a las siguientes conclusiones. En primer lugar, se ha podido identificar las falencias de los estudiantes en los diferentes elementos tomados en consideración y por medio de la implementación de la técnica de retroalimentación se ha podido incidir positivamente en la reducción de la producción de errores dentro de la composición de la prueba final de semestre.

En segundo lugar, la utilización de material didáctico debe estar relacionado con la temática que se revisa motiva a los estudiantes para la realización de las diferentes tareas escritas en lugar de darles razones para que las realicen.

En tercer lugar, se ha podido establecer que los estudiantes universitarios ecuatorianos del nivel Principiante A1, tienen dificultades en el manejo de los adjetivos, adverbios y preposiciones. El presente estudio coincide con el trabajo de Taghavi (2012) y Tan (2006) en el sentido de que las preposiciones son difíciles de manejar.

Además se encontró que el manejo de los determinantes ocasionaba dificultades a las personas que estudian inglés. Esta afirmación se vio corroborada por los resultados obtenidos del trabajo realizado con los estudiantes ecuatorianos, que cursaban el nivel Pre intermedio B1 y por los estudiantes que participaron en la investigación realizada por Tan (2006).

Otro aspecto a tomarse en cuenta son los pronombres como elementos sobre los cuales se debe trabajar con mayor atención.

A nivel de los elementos de evaluación de esta investigación en el nivel Principiante A1 se coincide con Tan (2006) y Taghavi (2012) en que la ortografía debe ser reforzada para mejorar su uso dentro de la actividad escrita.

Se pudo contrastar en parte con la información proporcionada por Diez-Bedmar (2011). Se coincide en identificar al uso de la gramática como una falencia. Pero en relación al uso de la puntuación no se encontró similitudes en la elaboración de los trabajos escritos. Finalmente, en la presente investigación se ha podido identificar como falencia el manejo de la organización de ideas por parte de los estudiantes del nivel Pre-intermedio B1.

Se concluye el presente trabajo con la presentación de líneas futuras con las que se desea generar un avance dentro de esta área del saber. Se propone la elaboración e introducción de un módulo centrado en el proceso de escritura. El mismo que estaría

dirigido a cubrir todos los niveles que se enseñan en el Departamento Especializado de Idiomas, con énfasis en los elementos gramaticales y de evaluación.

Por último, se pone a consideración para futuras investigaciones a los elementos secundarios que pueden o no inferir significativamente dentro del proceso de adquisición de los diferentes idiomas extranjeros.

SUMMARY

Foreign languages have been present in the students mind around the world. However, many of them couldn't have used them in a correct and fluent way for their personal and professional lives.

Depending on the own politics of countries and educational institutions, it was determined what language should be learned. Besides this, schedules, number of hours, kind of material and time one had to take for this were set up.

In Ecuador we lived a similar situation before 1.999. This caused various problems in the learning process of foreign languages, because there wasn't an agreement about contents to be taught as well as the number of level students should take in order to get a master of the language.

This caused problems to the students that for any reason had to move to another school, even though they have dedicated time to study the language and have done their best efforts about it. Errors were evidenced in the oral and written skills. We agree with Watcharapunyawong and Yusaha (2012), in the sense that written skill is very difficult to the person who studies a foreign language. However, it is the skill that provides most evidence because it stays written on a piece of paper.

This is a real situation that as a English teacher of secondary and university level, particularly in the Technical University of Ambato, has been possible to observe what García explains (García, 1998, p.27) when he says "students get to university without knowing to redact or edit in a Foreign Language" (FL). This situation was present in the different levels in which we worked. A big number of students attended classes, did their homework, take assessment in each step of the process of learning a foreign language, however they didn't show a fluid use of it in familiar and professional contexts out of the classrooms.

In the process of a language acquisition, students have to do different kinds of exercises, such as: matching pairs, multiple choice or substitution among other options that can be used in order to reach the goals that were set up in the different lessons. Everything to consolidate the knowledge of the language students are learning.

However the students' performance is different from one to another. Some of them can use easily the phrases learned in the classroom, but they can't communicate fluently in real contexts.

In order to use correctly a language is necessary to develop the four skills: listening, reading, speaking and writing.

For some of the students receptive and productive skills can be easy or difficult to develop depending on their abilities and likes. From these and according to the work that has been done in the university with different levels, it has been possible to observe that written production is the most difficult to be developed and strengthened for most of the students of this educative institution.

In general writing skill is done after students have practiced with grammar exercises, listening, even though after they could have had information through reading. Using writing exercises students can communicate their ideas, thoughts and opinions by using the different styles of writing that should have been developed in the different levels of study, which have been provided for the allowed organizations for teaching foreign languages.

Exercises can be done by students individually, or in groups and they are checked most of the time by teachers. To do that they are in possession of use alternative choices such as: marks, symbols, or individual comments to illustrate the students where the error is. In spite of this, some students go on doing the same mistakes in the next writings.

The work of a teacher shouldn't be reduced to teach students only. He should try to get a better performance in the use of the language. And one way to reach this goal would be to diminish the number of mistakes students do each time they do their written tasks.

This idea has generated the research of information in the Ecuadorian universities in relation with the writing skill. The information that was possible to get about this was very scares and it was about different topics not necessarily about what we were looking for.

So, it could not be found information about the problems students have in writing. This fact sparked the interest of working in the writing skill though it was not clear about what kind of problem to focus on. Therefore, it is proceeded to look for more information around the world.

Works done by Argüelles(2004); Srivoranart (2011) y Muñoz (2011) were checked, and from these it was possible to get new ideas to work in relation to the writing skill taking into account that they could contribute in significant way to the process of learning a new language.

After some time it was able to focus the theme to work in. Making some considerations about the possibilities, the following topic was chosen: "Recognizing and analysis of problems in writing of students of the Specialized Language Department of the Technical University of Ambato".

With base in collected information it is proceeded to outline the objectives that would lead the present investigation. The main goal was to identify and analyze the problems students have when they do the composition in the final quiz at the end of each semester.

In this way it was intended to find out what kind of elements were difficult that students could get to master.

The Hypothesis was: The first was leaded to identify if there was absence or problems in the use of grammar structures or assessment elements for the students of the Technical University.

The second one, tried to get information about the feedback technique which was used with the groups called of intervention. This helped to identify the two variables. The dependent variable is in relation with the productions of errors students do in their levels. And the independent variable is in relation with the groups that take part in this investigation.

As a part of the group of teachers that work with Regular Mode courses in the Specialized Department of Languages, it was given to me the Beginner Course A1 of English. To start classes, it's usual to give a diagnosis test to the students in order to get information about the previous knowledge of the language. In general it's very limited. That's why they were asked about the most difficult skill for them and the reasons for it.

Among different answers students said that they used to do exercises which were controlled by the teacher, listening exercises, besides they worked with short readings. In addition they wrote some lines in which they made different kind of mistakes. But all of this information was lost in each semester because nobody follows studying this fact and on the other hand students had another teacher in the next semester. Some of them chose another schedule, others didn't go on studying and others failed the level.

Therefore after an uncertainty period about what aspect to choose to work but that could contribute significantly to the process of learning languages for students, it was decided to work in the identification of problems students face when they do their compositions in the final tests at the end of each semester.

Several files of different researchers were checked, taking into account grammar elements in different levels of teaching English as a foreign language, specifically, Tan

(2006); Diez-Bedman (2011) y Taghavi (2012). These works were focused on different grammatical problems. However it wasn't possible to find sequential studies about them.

As a result of the read material it was possible to identify the concepts that would lead the present investigation. We mention them as follows:

First, each country has its official language. However there could be a second language, too.

This is taught in a compulsory way during the first years of study in the school. At the same time it could be used freely by citizens, that is, it is used in public and private places as a mean of oral and written communication.

Second, we understand as a foreign language, that one that a person chooses based on his or her educational needs or due to his or her own personal motivation. This language is taught in places such as classrooms in an institution or any other kind of educational centers or spaces. For that people can use a book or a module and there are many ways students can be promoted.

Third, each language has the four skills to be considered: listening, reading, speaking and writing. Each person learns a language in a different way and develops each skill in the same way. We can't study the skills in an isolated way because they are connected and provide useful information that can be used in the different kind of exercises.

This investigation refers to the writing skill. It's very wide, but we took into account the works and researches we checked before as well as the activities students of the Specialized Language Department need to develop in order to find a common point among them.

Based on the previous analysis we could determine that the best option to work with was the composition students do in the final test at the end of each semester.

Next, there are the grammatical elements to work with. Students can use them to develop different kind of written exercises. In other words, we can work with adjectives, adverbs, determiners, prepositions, pronouns, subjects and verbs. These elements are present in the different kind of texts students can do in the classroom. So the goal is to reinforce the knowledge they get with teachers in classes. It's important to keep in mind that each element is plays a relevant role to emit the written message.

We refer to the elements for assessment that used to evaluate to students in the Specialized Language Department. (DEDI). They are: fluency, organization, spelling, punctuation and vocabulary. They are part of the rubric teachers use to evaluate students in the written compositions during the semester and mainly in the final test.

For the present investigation it was checked the work done by Taghavi (2012). It's about the compositions Iranian students did and who had a lower intermediate level of English. From the analysis done with the collected documents, elements were classified according the number of errors which were done by students. The results show that articles (determiners) are the elements that constitute the biggest problem to be used for the students. In less percentage are the prepositions and with a very low incidence is the use of the pronouns.

A very significant contribution is that of Diez-Bedmar (2011) who did a classification of mistakes students made in their compositions students did in the tests they took to enter the university. According to these results, he mentioned the grammar as the most difficult part to be used by students. On the other hand, it's necessary to observe that although students have problems in the correct use of punctuation the incidence in the transmission of the message to the reader is low.

Following this line of work, it was found the work done by Tan (2006). Who worked with students of the second year at a University, the results evidenced that verbs and prepositions are among the elements that after being evaluated present the major difficulty to be used by the students. In a lower percentage are the articles (determiners) and the spelling.

The present investigation was developed in the Specialized Language Department of the Technical University of Ambato. It uses a descriptive study of type pre-experimental because “the grade of control is “minimum” (Hernández *et al.*, 2010, p.136). It was worked with a group named of Intervention that was integrated by two classes of students with a total of 54. And by another group composed by two classes with a total of 56, that was named of no Intervention. To this second group the researcher didn’t provide the feedback process that was given to the first.

The groups were composed by male and female students who were designated by the secretary office for the respective classes. This was done taking into consideration two aspects: the first was the registration done by the students where they chose the language to study and the schedule they wanted. Second, it was taken into account the fact that students took the placement test and according to the results they were placed in a certain level. In relation with the students age most of them were between 18 and 20. Most of them came from public high schools and they have been in contact with the English language for about five years. In spite of this, they didn’t have a good use of the language. It should be noted that the group of no Intervention had the same characteristics.

In the same way teachers are assigned for the Director of the Department. They receive the information about the level they are going to teach and the number of groups they will be responsible for. Later a meeting was organized, with the teachers who were going to participate in the investigation during the semester September/2012-February/2013. They had beginner A1 level. Teachers were interested in the project and in a consensus the groups of Intervention and no Intervention were designed.

Teachers plan their classes before starting with their students. So taking as a reference the contents that should be taught during the level, it was started to prepare the worksheets that would be part of the feedback process that the researcher wanted to put in practice.

The feedback process was chosen taking into consideration what Jensen (2004) mentioned, who said that feedback is useful when it is done in an immediately way to benefit people who are studying a foreign language. That's the reason why this technique was included in the class hours during the semester September 2012/February 2013. And for its implementation the researcher asked teachers permission to work the final 30 minutes of classes during the days that were previously required for that.

The feedback process followed several steps. In the first instance it was proceeded to make the schedule of activities because the intention was not to disturb the teacher with the normal development of the class period. On the contrary the idea was to contribute to improve the process of learning the language. For that, it was organized an expository class about the topic that was going to be taught, and students received the worksheets that were previously prepared and checked by teachers.

Each worksheet had concrete and relevant information about the topic as well as different kind of exercises. Among them, there were for example: choose the right word, matching, free choice and others. There was another section that provided to the students the opportunity of writing their own ideas. While students were working with the worksheets teachers monitored them providing advice or helping if necessary. In all cases it was possible to control the students' answers and did the necessary corrections.

The final evaluation was done in the composition of the final test at the end of the semester. When we had access to the tests we proceed to code them, to analyze the omission mistakes of grammatical elements which were previously chosen. In the same way we proceeded to check the evaluations elements. Later we tab the elements mentioned

before in order to identify in which ones the students have done again the same mistakes, in spite of the feedback that was done.

The same process was followed with the written compositions done by the students that belonged to the groups of No Intervention. With the results obtained from that we proceeded to compare the recorded data of both groups, being possible to establish similarities and differences between them.

The same methodology was used with Elemental A2 Level and Pre-Intermediate B1. Both with regard to students, as well as, with teachers. It should be noted two things into this process. First, the number of students that composed the group of No Intervention was reduced to 38 in the Elemental A2 and to 31 in the Pre-Intermediate B1. That is, there wasn't replacement by the units of investigation.

Students were asked about the reasons they weren't registered in A2 Level. We got the following answers: most of them expressed that they wanted to follow the study of the language later because they were at the beginning of their careers; other said that they couldn't get a space or quota to continue with the next level; others said that they had similar schedules in their faculties so they couldn't attend to English classes, it was more important for them to attend to their faculties.

Regarding Pre-Intermediate B1, just seven students couldn't get back because they had to attend to classes of subjects they have failed and it was difficult for them to register in the English classes because of the schedules.

Regarding the number of students that composed the group of No Intervention we can point at the following: it had 56 students in the A1 Level, 41 in the A2 Level, and 36 in the Pre-Intermediate B1 Level. Students received the same contents but not the feedback process. Teachers who taught the classes were professional with a higher level and many years of experience. Differentiating among them for their methodology and didactic resourced used to teach.

In addition to the information that it was possible to collect through the final tests at the end of the semester, a questionnaire was elaborated in order to get more information from the students who participated in the present investigation. This instrument to collect information was checked and validated by a commission of Experts in the topic. Later a pilot test was done with a group of students to see if it was easy to understand and answer and to make changes if was necessary in order to improve it.

The questionnaire tried to get information in four aspects such as: personal information of the students, their perception about the writing skill, their performance as students and finally the teacher performance about the topic of this investigation. For which different kind of questions were done. For example: closed questions, multiple choice and others of free choice.

This information was complemented with the criteria of the four teachers who participated in the present investigation through their answer given to the questionnaire prepared for them.

When we had this information we were in conditions to do the analysis of the data of each one of the levels. So we quantify the number of errors made by the students in both groups. It was decided to use the *t student* test that's usual for independent samples. With this we wanted to prove if the technique used had or not positive effects in the results in the diminishing of errors production in the written compositions of the final tests.

When the analysis was finished we got the following results: in the A1 level group it was found that the group of Intervention has reduced the number of errors especially in the use of adjectives, determiners, pronouns, subjects and verbs. This was evidenced by the results obtained through the media of the group of Intervention which were compared with the media of the group of No Intervention. Therefore we can infer that the process of feedback implemented was the reason for getting these results. However in relation to adverbs and prepositions we couldn't evidence significant changes.

In the Elemental A2 Level, we got very positive results since the group of Intervention made less mistakes in all of the grammatical components. These results would be directly in relation with the technique applied, the feedback, in the former level. In addition there was continuity because we worked with the same students.

Regarding Pre-Intermediate B1 Level, after to tabulate the results we found that students made a few mistakes in most of the grammatical elements, except in the use of determiners and pronouns.

In relation to the elements of evaluation used during the three levels we got the following results: first, in the Beginner A1, the performance of students that formed the group of Intervention was better, because they made a less number of mistakes in fluency, organization, punctuation and vocabulary. However, regarding to spelling it wasn't possible to get significant changes or improvements with the same group.

In the Elemental A2 level, in the group of Intervention we could get positive results in all the elements of evaluation. They were the consequence of the work done by students and teachers. And, finally regarding to Pre-Intermediate B1 Level, we found a less number of mistakes in fluency, spelling and punctuation. They are supported because the media of group of Intervention is lower that the media of group of No Intervention.

Regarding the vocabulary the group of No Intervention made a less number of mistakes than the group of Intervention. To evaluate the performance of the students of the group of Intervention regarding to organization, it was found that the technique used didn't have any positive influence, because the group of No Intervention made a less number of mistakes in their written compositions.

Furthermore, due to the information obtained, it was possible to conclude that didactic materials are a very important resource to achieve a good use of the language as reflected in the results gotten in the most of the elements that were evaluated. Except for

the results obtained in level A1 in relation to adjectives, adverbs and prepositions. In the same way, in Level B1, the elements that couldn't be improved were determiners and pronouns.

Based on the data obtained from the investigation, we conclude that we could give answers to the objectives that were established at the beginning of this investigation. Because it was possible to identify the mistakes students make when they use the different elements they need to write a composition along the three levels which have been evaluated in the present investigation.

In the Beginner A1 Level, could observe that adjectives, adverbs and prepositions were the most difficult elements to be used by students. May be because they are closer to their mother language or due to the position they have in the Spanish Grammar.

In the Pre-Intermediate B1 Level, the elements that presented more difficulty for the students were the determiners and prepositions, which are used in this level according to the respective vocabulary.

There were internal and external factors that influenced students as well as the process of learning the English language during the time of this investigation. We can mention the following. First, the time students had to learn the vocabulary. Second, the time of dedication teachers had to put the basis of grammar and on the other hand, the practice of the different elements of evaluation which should be included in the written tasks asked the students to observe. Third, some of the students preferred to work individually on their compositions. Others thought that to work in groups helped them to do a better written task, because they can receive and give immediately feedback.

Next, there is the position of the students regarding to the language. Most of them said answering the questionnaire that they study it because it's a requirement to get the university diploma, others considered it as an important tool to apply for scholarships to study in a foreign country.

Finally, and no less important was the teacher's work in the classroom, because he could influence in the students' performance in the development of this skill during the three semesters that lasted this investigation.

By everything expressed so far, it was possible to arrive to the following conclusions. First, it was possible to identify the mistakes students make in the different elements that were chosen for this investigation and through the application of feedback, we could influence positively in order to reduce the number of mistakes students make in the written composition of the final test at the end of each semester.

Second, the use of the material according to the topic of study motivates the students to do the written tasks. It works better than explaining them reasons to write.

Third, we could conclude that Ecuadorian students at the universities I the level A1, have difficulties in the use of adjectives, adverbs and prepositions. In this investigation we agree with Taghavi (2012) and Tan (2006), in the sense that prepositions are difficult to be used.

In addition we found that determiners caused difficulties to people who used them as a part of the study of the English language. This affirmation was proved with the results obtained from the Ecuadorian students that took the Pre-Intermediate B1 Level and for the students who participated in the investigation done by Tan in 2006.

Another aspect to be taken into account is that in relation to the pronouns. They deserve a bigger attention in order to be used correctly.

Regarding to the elements of evaluation in the A1 level we agree with Tan (2006) and Taghavi (2012) in relation to spelling, which should be reinforced in order to be improved in the written composition.

It was possible to contrast in part with the information provided by Diez-Bedmar (2011). Because we agree in the fact, that to use grammar by grammar is a mistake, but in the use of punctuation we didn't find similarities in the written tasks.

Finally, with this investigation we could identify as a weakness the use of organization of ideas with the students of Pre-Intermediate B1 Level.

We conclude the present work with the presentation of future lines with which we want to provide a help in this kind of knowledge. We propose the elaboration of a module to be inserted in the study to improve the process of writing. It should be lead to cover the different levels that are taught in the Specialized Language Department, emphasizing in grammar and elements of evaluation.

Finally, we put to consideration for future researches the secondary elements which can or not influence significantly in the process of acquisition of foreign languages.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo abarca la introducción del tema seleccionado.

1.1 Introducción.

Los avances que se han generado en las diferentes áreas en las que se desempeña el ser humano y, en especial a nivel de la educación, en los últimos tiempos no concuerdan con la realidad de todas las personas a nivel del mundo.

En la actualidad nadie cuestiona la importancia de los idiomas como un vehículo para poder difundir el conocimiento. Dentro de la diversidad global también encontramos varios nexos comunes que nos permiten poder interactuar en armonía y entre ellos, se encuentran los idiomas.

Se calcula que existen entre 5,000 y 7,000 idiomas en nuestro planeta. Por lo que se hace imperante encontrar un idioma común para muchas personas que posibilite compartir información importante o sencilla, intercambiar ideas, documentos o investigaciones por medio de libros, revistas, módulos o folletos. Por el número de hablantes de cada idioma es que se ha podido llegar a clasificarlos. El idioma inglés se encuentra en segunda posición (Rajadell, 2009).

Actualmente, las personas consideran al idioma inglés como el idioma de la información científica. Este hecho se encuentra ratificado por el alto porcentaje de trabajos científicos que se escriben en inglés o son traducidos al mismo en diferentes naciones con el fin de darlos a conocer. En estos tiempos muchos docentes e investigadores escriben y/o traducen sus propias investigaciones para su difusión alrededor del mundo, razón por la cual Torres–González (2002) menciona que es el idioma con mayor difusión tanto para la ciencia, la tecnología como para la multimedia.

De todo este material, se benefician directa e indirectamente los estudiantes durante su formación académica. Por ello prefieren el inglés como segundo idioma (SL/L2) o como un idioma extranjero (FL). Por tanto es importante incentivar el estudio de los idiomas extranjeros y dentro del proceso de enseñanza aprendizaje se debe dar importancia al desarrollo de cada una de las destrezas tanto receptivas como productivas, porque eso permite la comunicación tanto oral como escrita en diferentes ámbitos.

El presente trabajo versa sobre la destreza de la escritura o *writing* dentro del idioma inglés. Si bien esta destreza no puede ser estudiada de forma aislada, porque interactúa con las otras destrezas, tiene su propia estructura y elementos que deben ser desarrollados.

Muchos países abren las puertas a los estudiantes en general, por medio del servicio de becas sean estas totales o parciales para que comiencen, continúen o finalicen su formación académica. Y como bien lo mencionan Rico y Doria (2005), encontramos que el idioma inglés es un prerrequisito a nivel profesional y también a nivel personal. Por lo que, las políticas educativas en los diferentes países, incluido Ecuador, buscan dar respuestas a las necesidades de sus mandantes.

1.2 Justificación.

Por mucho tiempo eran los investigadores, escritores y poetas, quienes cultivaban el arte de escribir. Lo hacían motivados por difundir sus investigaciones, ideas, miedos o sus ilusiones primero en su entorno y luego fuera del mismo. En la actualidad las personas pueden difundir sus trabajos apoyados en medios gráficos y digitales. La difusión del conocimiento se puede realizar por medio de conferencias magistrales, videos, seminarios, artículos científicos y también con la publicación de libros.

Escribir en inglés aún para un nativo es difícil y mucho más para aquellas personas que lo estudian como lengua extranjera (FL/SL). En la actualidad muchas personas buscan escribir tanto para difundir sus trabajos como para nutrirse del conocimiento e

investigaciones de los demás. El campo de la escritura tiene una amplia gama de estilos que no podrían ser analizados en un solo documento. Cabe mencionar que se revisarán las temáticas que se tratan de forma general dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera a nivel mundial sin importar la edad de las personas sino el bagaje de conocimiento que posee cada uno de ellos así como el proceso que se debe realizar con la finalidad de reafirmar o consolidar la información recibida.

Escribir es un proceso que demanda de constancia y de mucha práctica. Además las personas emplean gran cantidad de tiempo y esfuerzo para plasmar en una hoja sus ideas. Se debe usar un lenguaje claro y sencillo acorde al público al cual está dirigido. Quien escribe en la mayoría de ocasiones no obtiene una retroalimentación sincrónica de su trabajo por parte del lector, lo cual hace más difícil su proceso de elaboración.

Actualmente, las personas viven en un mundo globalizado donde profesionales, docentes y estudiantes se ven impulsados a presentar sus trabajos de forma escrita para posteriormente difundirlos en los ámbitos correspondientes.

Para poder encajar en el mundo actual y desenvolvernos de acuerdo a nuestras necesidades y las de los demás, se hace necesario e imprescindible el aprendizaje de idiomas extranjeros y concretamente del idioma inglés. Éste abre las puertas de instituciones para estudiar, organizaciones para trabajar, países para visitar, medios de información, ciencia, tecnología y todo cuanto abarca este mundo globalizado.

Desconocer la importancia del idioma inglés es no comprender las ventajas y oportunidades que su conocimiento y su manejo nos brinda. Es encarar la realidad con dificultades, porque si no podemos comunicarnos, requeriremos de la ayuda de los demás, sean éstos traductores o voluntarios que quieran colaborar con nosotros.

Todo resulta más fácil y asequible si sabemos desenvolvernos con el idioma inglés, pues nos permite hacer las cosas bien, en el momento adecuado y en el lugar estipulado para el efecto. Las grandes empresas utilizan el idioma inglés para sus transacciones y

acuerdos, así como también los grandes eventos a nivel mundial. De todo lo mencionado se deduce la importancia de incentivar en los estudiantes el aprendizaje de este idioma, valiéndonos para ello de todo cuanto esté a nuestro alcance para lograrlos.

1.3 Estado de la cuestión.

Los países a nivel mundial buscan implementar políticas o alternativas para solucionar los problemas que afrontan sus ciudadanos en los diferentes niveles educativos. En Estados Unidos (EEUU) y en el Reino Unido (RU) se ha ido marcando la senda del idioma inglés, y que en su momento ha servido de guía para su estudio en otros países.

Como resultado de la labor desarrollada a través del tiempo, surge el documento conocido como Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación MCER (2002) el mismo que trata de establecer un contenido común a ser enseñado para los diferentes idiomas. Más no se establecen los objetivos a ser alcanzados así como la metodología que debe ser usado dentro del proceso.

Las personas que se encuentran inmersas en la elaboración de los libros guías para la enseñanza de este idioma, han tomado como referencia los niveles del MCER (2002) para desarrollar las diferentes temáticas.

En 1999 respondiendo a las necesidades de los estudiantes, Ecuador y el Reino Unido firman un convenio para estandarizar e incentivar la enseñanza del idioma inglés a nivel secundario. Se trabajan en temas comunes más el desempeño de los estudiantes no llenan las expectativas previstas, puesto que los estudiantes al final del proceso demuestran un bajo dominio del idioma en situaciones reales, evidenciado tanto en las destrezas receptivas como en las productivas.

En el caso de Ecuador, dentro de las regulaciones que se han implementado con relación al estudio de una lengua extranjera (FL) se encuentra el tiempo de estudio del

idioma, el material a ser usado así como las evaluaciones que deben ser superadas para demostrar el dominio sobre el idioma (Espinosa, 2013).

Sin embargo no se hace alusión sobre la metodología que los docentes deben utilizar. Lo que origina que cada docente proceda a evaluar en base a su propio criterio los errores que en los trabajos escritos entregados por los educandos. Igualmente, bajo el ejercicio de libertad de cátedra asume los correctivos que estima convenientes durante el desempeño de su labor docente. Los resultados a corto, mediano y largo plazo pueden no ser los mismos. Por lo que, se hace imperativo crear política de control, seguimiento y mejorar dentro del desempeño escrito realizado por los estudiantes cuando aprenden un idioma extranjero.

CAPÍTULO II

MARCO NORMATIVO

Este capítulo aborda el Marco Normativo para la enseñanza del idioma inglés como Lengua extranjera, tanto en los Estados Unidos como en el Reino Unido, por ser los dos puntales que han extendido al mundo el conocimiento y manejo de este idioma convirtiéndolo en el de mayor importancia en los diferentes ámbitos del convivir humano y de un mundo globalizado. Se hace referencia también a la normativa legal en relación a la Universidad Técnica de Ambato por cuanto la presente investigación se desarrolla en el Departamento Especializado de Idiomas de la misma, concretamente en la problemática que se afronta en la enseñanza de inglés en la sección de la escritura.

2.1 Marco Normativo para el idioma Inglés como Lengua Extranjera / Segundo Idioma.

Ante la gran variedad de países y normativas que describen sobre la enseñanza de inglés como FL, se considera importante presentar juntas las normativas de los Estados Unidos (EEUU) y del Reino Unido (RU), debido a su aporte a través del tiempo, para finalmente hacer referencia a la Unión Europea por medio del documento conocido como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, 2002.

2.2 Marco Normativo Estados Unidos.

Como es de conocimiento general, los EE UU es un país que recibe todos los años a muchos inmigrantes de diferentes países, quienes traen consigo su propio idioma, pero que debido a que deben convivir en un mismo espacio, es necesario que exista un idioma común para relacionarse en todos los niveles.

Cha (2008) proporciona una visión de la difusión a nivel mundial del idioma inglés, al mencionar, que es el idioma extranjero oficial en treinta y siete países. Igualmente es considerado como idioma extranjero obligatorio en cuarenta y cinco países. Se considera como idioma extranjero electivo u obligatorio en veinte países. Finalmente es el idioma extranjero optativo en cuatro países, es decir el idioma inglés es enseñando como lengua extranjera (FL) en presente en ciento seis países.

Gran cantidad de países que utiliza el idioma inglés como FL, se ha tomado como referencia un punto en el tiempo. Ya que “fue a partir de la Segunda Guerra Mundial cuando el inglés gano popularidad y se impulso como la principal lengua extranjera” (Zaccagnini, 2009, p. 448)

A continuación se presenta un breve resumen de las fechas relevantes en el trayecto de la difusión del idioma inglés como FL. Por medio del informe titulado *Strength Through Wisdom* (1979), se evidenció la falta de competencia de los americanos y americanas para comunicarse con otras personas en el campo de las lenguas extranjeras (Goulah, 2011; Osborn, 2005). A este reporte se unieron las recomendaciones formuladas por *The Modern Language Association American Council on Langue Studies* (MLA-ACLS) y *Educational Testing Service* (ETS), el personal de estas instituciones iniciaron el proyecto de adaptar la escala de competencia oral desarrollada en 1950 por *The Foreign Service Institute* (FSI) para fines académicos y que posteriormente fuera conocida como el proyecto Yardstick en el año 1970.

Basándose en todo este trabajo previo en 1981 *The American Council of Teaching of Foreign Language* (ACTFL), con el apoyo de *The Modern Language Association* (MLA), *The Educational Testing Service* (ETS) y otras organizaciones profesionales, lograron desarrollar *The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines* publicado en el año 1982 (Shrum y Glisan, 2010).

Estas directrices han sido de gran utilidad dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Especialmente, si se considera que EEUU, es un país conformado por inmigrantes de diversos países, quienes traen consigo su lengua materna. La cual la mantienen pero con el paso del tiempo es influenciada por el inglés. Por ejemplo, el spanglish, que no es ni español ni inglés (Zerpa, 2006) y, que esta deformación del idioma, puede ser aplicado a los diferentes L1 que posean los inmigrantes

Con el paso del tiempo, se implementó el documento llamado *Goals 2000*, que fue promulgado por el Congreso de los EEUU, en la que se incluyen a la lengua extranjera, dentro del conjunto de asignaturas en las que el estudiante debía demostrar ser competente (Carnoy, 2001; Shrum y Glisan, 2010; Watzke, 2003). Dentro de este documento, en el *Goal3* hace referencia a que “el porcentaje de todos los estudiantes que son competentes en más de un idioma se incrementará sustancialmente” (Watzke, 2003, p.73). Sin embargo, pese a la inclusión del estudio de las lenguas extranjeras no constaban dentro de los treinta y dos indicadores de progreso que eran usados por el *National Education Goals Panel* y que servían para evaluar el progreso de los diferentes estados en relación a la reforma basada en normas.

Más tarde, aparecería *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* (Phillips y Abbott, 2011; Shrum y Glisan, 2010), este documento recogía el trabajo de tres años realizado por educadores, representantes del gobierno, la industria y los negocios, cuyo objetivo era el buscar la estandarización dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, teniendo como referencia “lo que los alumnos saben y son capaces de hacer” (Phillips y Abbott, 2011, p.1) siempre ceñidos a indicadores que indique el progreso o no de las personas que estudian los diferentes idiomas.

Este gran objetivo, vendría a ser reforzado a través de *The Standards Collaborative Board*. Después de más de diez años de su uso, *The American Council of Teaching of Foreign Language* (ACTFL) propuso que era necesario realizar una evaluación a las normas que se estaban usando para establecer su nivel de impacto dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, el currículo, la evaluación y la investigación; además se quería

identificar las áreas en que había tenido éxito y por supuesto trabajar en aquellas áreas o secciones en las que se detectaron dificultades (Phillips y Abbott, 2011).

2.3 Marco Normativo en Reino Unido.

En relación al Reino Unido, se ha tomado como punto de referencia el año 1995, debido que a partir de esta fecha se inicia el incentivo por el estudio de las lenguas extranjeras (Susz, 2005).

Y parte desde la Resolución del Consejo del 31 de marzo de 1995 (Meno, 2004), la misma que es “relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la UE, en la que se señala que los alumnos deberían tener como norma general, la posibilidad de aprender dos lenguas de la Unión distintas de la o las maternas” (Susz, 2005, p.518).

Es decir, se trataba de fomentar el aprendizaje de las lenguas extranjeras de una manera continua, permitiendo que los usuarios de estas lenguas desarrollen sus capacidades innatas o aprendidas por medio de la realización de diferentes tareas, las cuales tienen como objetivo que el estudiante se pueda desempeñar con eficiencia y eficacia tanto de manera oral o escrita, en los diferentes escenarios que encuentre a lo largo de su vida.

Y por medio de la Resolución del consejo de 16 de diciembre de 1997, es “relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea” (Meno, 2002, p.261; Meno, 2004, p.63; Suzs, 2005, p.18). Por la cual se fomentaría la enseñanza de una lengua extranjera (FL) en edades tempranas de los estudiantes, a la par sería recomendable que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje se utilizaran técnicas lúdicas acordes a las edades de los estudiantes. En otras palabras, es el docente quién sigue siendo un factor importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este argumento se vio reforzado por Meno (2004), quien menciona que los diferentes idiomas son una competencia básica, la cual deben perfeccionar a lo largo de la vida y por medio de la aplicación de una pedagogía innovadora, la misma que puede ser mejorada si se implementan métodos el proceso de enseñanza aprendizaje (Méndez, 2012), para de ese modo conseguir resultados positivos y permanentes.

Enfocados dentro de este proceso, se ve reforzado por medio de *Educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento*, dentro de esta temática se hace notar que los sistemas educativos deberían responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento en todos los niveles de enseñanza. Esto se podría lograr, con la creación de los correspondientes centros de aprendizaje donde se fomenten las tecnologías de la información, así como la promoción y transparencia de las competencias.

En resumen, se plantea que el (MCER) pueda llegar a definir las nuevas competencias básicas que se pueden adquirir por medio de una formación continua en tecnologías de la información, los idiomas extranjeros, entre otros; además se planteó la posibilidad de establecer certificaciones basadas en las competencias tecnológicas independientes dentro de la Unión.

Por medio del Consejo de la Unión Europea del 17 de julio de 2000; por lo que se establece el año 2001 como el “Año Europeo de las Lenguas” (Meno, 2004, p.518; Valle, 2011, p.461).El aporte dentro del campo de los idiomas es trascendental, pues su función principal fue la promocionar el estudio de las lenguas extranjeras dentro de los países europeos.

El proceso de aprendizaje de los idiomas no se queda solo en la promoción de los mismos, sino que esta acción se ve complementada por medio del Informe del Consejo de Educación del 12 de febrero de 2001 al Consejo de Estocolmo: “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación” hace referencia a que el estudiante debe mejorar el aprendizaje de idiomas, los cuales le serán útiles a nivel profesional (Meno, 2004, p.63). El aprendizaje de una FL es un proceso secuencial, pues necesita de la interiorización de los

conocimientos por parte del estudiante, proceso que se puede llevar a cabo por medio de las diferentes estrategias.

Lo cual se corrobora, a través de las líneas lingüísticas de la Unión Europea, donde se considera que el dominio de una LE es una destreza básica, la misma que debe ser perfeccionada a lo largo de la vida (MCER, 2002; Meno, 2004). De esta manera, se remarca la importancia de los idiomas en la formación de los estudiantes, y se evidencia que para su correcto uso es necesaria la práctica.

En el mismo año, encontramos la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 10 de julio del 2001 sobre la movilidad en la comunidad (Meno, 2004, p.63; Rodríguez y Rodríguez, 2006, p.206), incentivando el libre tránsito por los diferentes países del grupo europeo de estudiantes, voluntarios, profesores y formadores.

El libre tránsito especialmente de los estudiantes por los diferentes países europeos, les permitiría ir viviendo y asimilando la cultura de los diferentes países que pudieran conocer, intercambiando emociones y sentimientos. Los mismos que no se pueden evidenciar en los textos que deben revisar en sus países de orígenes. Los profesores y formadores de docentes encuentran en estos viajes una oportunidad única de aprender nuevas experiencias, compartir sus aciertos, fortalecer sus debilidades, sin estar rodeador de las inevitables presiones laborales.

El Consejo de la Unión Europea emitió la Resolución del Consejo del 14 de febrero del 2002, en la cual se hace alusión a la promoción de la diversidad lingüística, así como el aprendizaje de las lenguas, las mismas que son compatibles con los objetivos que están contemplados dentro de los objetivos planteados dentro del Año Europeo de las Lenguas (Susz, 2005; Valle, 2006). Es decir, se fomenta el proceso de aprendizaje de idiomas dentro y fuera de los países de la Unión, siendo la responsabilidad de cada uno de los Estados el contenido a ser enseñado, igualmente acerca de la respectiva organización de los sistemas educativos de control, se deben tomar en consideración la diversidad cultural y lingüística en este proceso.

Dentro del documento contemplado en la Resolución del 14 febrero del 2002, se cimienta “el conocimiento de las lenguas como una capacidad básica, la diversidad lingüística y aprendizaje de las lenguas que deben poseer los ciudadanos europeos para poder desempeñarse en la sociedad europea del conocimiento” (Meno, 2004, p.37).

Esta capacidad básica unida al libre tránsito de los estudiantes, de los profesores y de las diferentes personas que tienen que ver con el campo de idiomas, puede verse incrementada sea al nivel educativo, personal o profesional (Meno, 2004; Valle, 2011).

En lo referente a la educación superior universitaria se considera fundamental la promoción del multilingüismo a nivel social como individual; se considera pertinente que un estudiante pueda estudiar todo un año en un país extranjero, donde podría aprender tanto el idioma regional, como el idioma de los migrantes que se encuentran en esa zona, y que esto sea reconocido dentro de su programa de estudios.

Finalmente, el Consejo Europeo de Barcelona propone “(...) promover las cualificaciones profesionales y la movilidad en la UE...” (Meno, 2002, p.259), debido a la creciente demanda de las personas europeas que se encuentran motivadas en aprender idiomas por razones personales y/o profesionales.

El aporte de la Unión Europea es muy significativo por medio de la elaboración y difusión del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Este documento ha servido como referente para la elaboración de los diferentes niveles en las diferentes lenguas a nivel mundial.

2.4 Marco Normativo en Ecuador.

Con respecto a la normativa ecuatoriana y a las leyes que fomentan el aprendizaje del idioma inglés como FL, se considera relevante contemplar las siguientes normativas en el orden cronológico en que se han presentado.

En la búsqueda de mejorar el manejo del idioma extranjero, específicamente Inglés, Ecuador ha celebrado convenios a nivel secundario con el ánimo de unificar el material a ser presentado a los estudiantes, la preparación de los docentes que imparten el idioma y el material didáctico a ser utilizado en los diferentes cursos.

El Reino Unido tiene una presencia física de más de treinta años en el nivel secundario ecuatoriano, que es el nivel obligatorio previo al nivel universitario. Esto ha sido posible debido a varios acuerdos bilaterales sostenidos por ambos países que a continuación mencionamos: Convenio Cultural entre el Gobierno de la República de Ecuador y el Gobierno del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte del 18 de junio de 1979 y del Proyecto de Reforma Curricular de Inglés, de julio de 1992.

Por medio del Convenio Cultural entre el Gobierno de la República de Ecuador y el Gobierno del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, específicamente el 18 de junio de 1979. De este documento se extraen los siguientes artículos, por ser tener relación a nuestro trabajo de investigación.

En el artículo 3 del citado Convenio, se fomenta la legitimidad de la certificación internacional como un derecho del estudiante. En tanto que el artículo 8, indica que “cada una de las partes Contratantes fomentará en su territorio el otorgamiento de becas para permitir a estudiantes graduados del otro país continuar con sus estudios (Convenio del Gobierno del Ecuador y el Reino Unido, 1979, p.3). Según este artículo se fomenta de forma indirecta la movilización del estudiante hacia otro país para conocer y estudiar la cultura de otro país. El artículo 12, hace notar que “el Consejo Británico se responsabilizará por la ejecución de este Convenio a nombre del Gobierno del Reino Unido y por el establecimiento de centros para la enseñanza de inglés en el Ecuador (Convenio del Gobierno del Ecuador y el Reino Unido, 1979, p.3). Con base en este artículo, en algunas ciudades de Ecuador existen centros de enseñanza de inglés controlados por el gobierno del RU.

En general, se puede evidenciar que se trata de fomentar el estudio del idioma inglés, ya que se proporcionan las herramientas necesarias para poder estudiar esta FL en ambas naciones. Posteriormente se procedió a realizar un Acuerdo complementario de cooperación técnica entre los gobiernos de la República de Ecuador y del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, del 2 de mayo de 1989, para la realización del proyecto de capacitación profesional de profesores de inglés. En su artículo 1, hace referencia a “la capacitación de profesores ecuatorianos de colegios fiscales en el idioma inglés, en la teoría y la práctica relevantes de la metodología de enseñanza de ese idioma (Convenio de Ecuador y del Reino Unido, 1989, pp.1-2). En este artículo, se remarca la importancia de la actualización docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de esta LE.

En el mismo artículo, se hace referencia al “asesoramiento al Ministerio de Educación en el establecimiento de un programa nacional de capacitación profesional en la enseñanza del inglés para profesores secundarios fiscales (Convenio de Ecuador y del Reino Unido, 1989, p.2). Según este artículo, se establece el organismo encargado de supervisar y controlar la calidad de enseñanza del idioma inglés a nivel secundario. En el artículo 3, se menciona la ayuda en relación con la “capacitación de personal ecuatoriano: Provisión de entrenamiento (tanto en el Ecuador como en Gran Bretaña) para dos capacitadores ecuatorianos (Convenio de Ecuador y del Reino Unido, 1989, p.2). En este artículo se puede evidenciar, la oportunidad de los profesores de inglés para poder movilizarse a otro país donde se habla inglés y exponerse directamente al idioma.

Como se puede evidenciar el camino para desarrollar correctamente esta lengua, se inició con la capacitación a los profesores de inglés a nivel secundario, a pesar de estos esfuerzos realizados a nivel de país, los estudiantes secundarios al finalizar sus estudios presentan grandes falencias para poder comunicarse fluidamente, sea de forma oral o escrita.

Y en función de esta falencias que se desea transformar en oportunidades el Gobierno de Ecuador y el Gobierno de Gran Bretaña, en 1992, suscriben un nuevo convenio para mejorar el manejo del idioma Inglés por medio del proyecto “*Our World Through English*

(OTWE) dirigido a los colegios fiscales y fisco misionales del Ecuador; con este programa se preveía la evaluación de los estudiantes al final del año lectivo, pero no se tomó en consideración evaluar a los docentes.

Por lo que *Educational First* (EF) procedió a evaluar a los profesores de inglés, los resultados de dicha evaluación no eran halagadores, solamente un pequeño porcentaje de los docentes estaban en capacidad de enseñar correctamente esta asignatura, la gran mayoría debía actualizar sus conocimientos.

En base a esta información, el gobierno ecuatoriano ha impulsado a nivel de la educación secundaria el programa “*Go Teacher*”, el cual busca incentivar a los docentes de nombramiento y contrato para que se preparen y rindan el *The Test of English as a Foreign Language* (TOEFL).

En general, los convenios suscritos tratan de normar la enseñanza del idioma inglés, se toma en cuenta la preparación del talento humano como la adaptación del material didáctico a ser utilizado, sin embargo los estudiantes al finalizar la instrucción secundaria continúan presentando un desarrollo limitado de sus destrezas comunicativas tanto orales como escritas.

Dentro de la Constitución Ecuatoriana, 1998 y más concretamente en su artículo 74, hace referencia a que “la educación superior estará conformada por universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores técnicos y tecnológicos. Será planificada, regulada y coordinada por el Consejo Nacional de Educación Superior, cuya integración, atribuciones y obligaciones constarán en la ley (...). (Constitución Ecuatoriana, 1998, p.14). En este artículo se evidencia que las universidades están bajo instituciones de control, las cuales tienen la responsabilidad de precautelar que los estudiantes reciban una formación académica y profesional que responda a las necesidades de la sociedad en general.

En el artículo 75, se hace referencia a que (...) “las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares serán personas jurídicas autónomas sin fines de lucro,

que se regirán por la ley y por sus estatutos, aprobados por el Consejo Nacional de Educación Superior (...) (Constitución Ecuatoriana, 1998, p.14). Este artículo viene a señalar la autonomía que poseen todas las universidades ecuatorianas para elaborar sus propios estatutos, los cuales se basan en las necesidades de la sociedad y del cuerpo estudiantil al cual sirven y al mismo tiempo este normativo se encuentran apegadas a la Constitución del Ecuador. En general, la Constitución de 1998 pone en evidencia que son las universidades, las llamadas a brindar a los estudiantes ecuatorianos, las herramientas necesarias para que se puedan desenvolver correctamente a nivel profesional dentro y fuera del país.

En la nueva Constitución Ecuatoriana de 2008, encontramos el artículo 346, se afirma que “existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación, (Constitución Ecuatoriana, 2008, p.160). Con este artículo se plasma la labor que en la actualidad se encuentra realizando la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), debido a que lleva adelante una evaluación a todas las universidades ecuatorianas.

El artículo 350 hace referencia al “sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional (...) y difusión de los saberes y las culturas (...) (Constitución Ecuatoriana, 2008, p.162). Este artículo ratifica que la educación superior es la encargada de proporcionar a los estudiantes universitarios las herramientas para desempeñarse a nivel profesional en diversos contextos a nivel global.

El artículo 355 proclama que “el Estado reconocerá a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica acorde con los objetivos del régimen de desarrollo y los principios establecidos en la Constitución (...) la autonomía garantiza el ejercicio de la libertad académica (...)” (Constitución Ecuatoriana, 2008; pp.163-164). En este artículo se ratifica la autonomía que poseen las diferentes universidades ecuatorianas para la elaboración de sus respectivos estatutos que responden a las necesidades del medio donde se encuentran sirviendo a los estudiantes ecuatorianos.

Se puede resumir que la nueva constitución busca reforzar la educación de calidad a nivel superior, promoviendo el estudio de las diferentes FL a través de las diferentes universidades; ya que estas instituciones consideran en sus diferentes mallas curriculares la aprobación de una lengua extranjera, para lo cual disponen de los recursos tecnológicos, bibliográficos y sobre todo del talento humano para cumplir con este objetivo.

La Ley de Educación Superior es la encargada de regular a los organismos e instituciones que la integran, garantizando el derecho a una educación superior de calidad, y por ende propendiendo a la excelencia académica. Y es que el artículo 15 hace referencia a los “organismos públicos que rigen el Sistema de Educación Superior son El Consejo de Educación Superior (CES); este organismo debe cumplir con diferentes funciones, entre ellas se encuentran la planificación, la regulación y la coordinación de todo el sistema de educación superior ecuatoriano, y, El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). El mismo que cumple varias funciones, de las cuales se destacan, la planificación, la coordinación y la ejecución de las diferentes actividades que servirán para la evaluación y por consiguiente la acreditación académica de las diferentes universidades, con lo cual se pretende para precautelar a la educación superior (LOES, 2010, p.8).

Igualmente, se esperan resultados positivos y alentadores a nivel universitario; ya que dentro de la política de estado, el gobierno actual ha abierto las puertas a todos los estudiantes universitarios del Ecuador, para que puedan estudiar en cualquier universidad del mundo, la carrera que les gusta por medio de la otorgación de becas completas, tanto individuales como familiares. Los requisitos para obtener dicho apoyo son básicamente buenas notas, conocimiento del idioma, especialmente el inglés además de los requisitos de ley de cada universidad.

En general, se concluye que las diferentes universidades públicas y privadas de este país se encuentran bajo el control y la supervisión de instituciones que tienen relación con la educación superior. Estas instituciones se rigen por indicadores de calidad, para asegurarse de que a los estudiantes universitarios ecuatorianos se les proporcione una educación de calidad acorde a las necesidades de un mundo globalizado, en que el manejo correcto de la información, tecnología e idiomas favorece a su desempeño personal y profesional.

En el mismo año se promulgó la Ley de Educación Superior, la cual está encargada de regular a los organismos e instituciones que lo integra, garantizando el derecho a una educación superior de calidad, y por ende propendiendo a la excelencia académica.

En el artículo 15 menciona que los “organismos públicos que rigen el Sistema de Educación Superior son El Consejo de Educación Superior (CES); este organismo debe cumplir con diferentes funciones, entre ellas se encuentran la planificación, la regulación y la coordinación de todo el sistema de educación superior ecuatoriano, y, El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

El mismo que cumple varias funciones, de las cuales se destacan, la planificación, la coordinación y la ejecución de las diferentes actividades que servirán para la evaluación y por consiguiente la acreditación académica de las diferentes universidades, con lo cual se pretende para precautelar a la educación superior (LOES, 2010, p.8).

El CES en su artículo 350 afirma que “la Constitución de la República del Ecuador señala que el Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional, con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.” (Consejo de Educación Superior, 2012). Por otro lado, tenemos el Marco Legal Educativo Constitución de la República, Ley orgánica de Educación Intercultural, y

Reglamento General, y en el artículo 37 referencia hace El Sistema Nacional de Educación comprende los tipos, niveles y modalidades educativas. Además de las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el Sistema de Educación Superior (...) (Consejo de Educación Superior, 2012, pp. 80-81). Queda de esta forma evidenciada que la educación superior se encuentra regida por la constitución a más de los organismos propios de control a nivel superior.

El artículo 39 se hace referencia a “la educación escolarizada, la cual, tiene tres niveles: nivel de educación inicial, nivel de educación básico y nivel de educación bachillerato” (Marco Legal Educativo, 2012, p. 81). En lo referente a la enseñanza del idioma inglés, se han implementado acciones, especialmente a nivel de educación de bachillerato, por medio de la obligatoriedad de los docentes de inglés de mejorar el manejo del idioma extranjero.

Continuando con el proceso de impulso al campo de los idiomas encontramos que el 19 de julio/2012 se suscribió un convenio entre el Ministerio de Educación del Ecuador y *Educational Testing Service* (ETS) para mejorar la enseñanza del idioma inglés en los diferentes niveles educativos (escuelas y colegios), por medio del examen TOEFL IBT a los docentes del idioma inglés. (Convenio Educational Testing Service, 2012). ETS tiene una larga trayectoria en el campo de los idiomas, pues empieza su labor en 1947, con la misión ayudar en la fomentación de la calidad y equidad en el campo de la educación mediante la investigación y desarrollo de evaluaciones, prestando servicios a personas e instituciones en base a rigurosos estudios sobre las políticas educativas de cada país. En busca de un alto rendimiento y desarrollo profesional alrededor del mundo (Hunt, 2012).

Los docentes del idioma inglés se ven motivados por La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Ministerio de Educación invitan a participar en el Programa de Becas Enseña Inglés a todos los profesores del nivel secundario también a quienes se encuentran enseñando inglés y que deseen mejorar el manejo del idioma durante sus clases.

2.5 Marco Normativo de la Universidad Técnica de Ambato.

La Universidad Técnica de Ambato, abrió sus puertas a la comunidad en 1969 a continuación la normativa que rige a esta institución en relación al estudio del idioma inglés como FL.

Tomamos como punto de referencia el Estatuto de la Universidad Técnica de Ambato, 2007 en el cual se hace referencia a la enseñanza de un idioma extranjero en la UTA, a través del tiempo se han producido dos cambios que responden a las necesidades de los estudiantes y por ende de la sociedad en general.

El primer cambio sustancial se refiere a la Resolución 1443-CU-P-2007, 2 de Octubre, 2007 y de conformidad con la Ley de Educación Superior, expedida mediante Decreto N° 2000-16 promulgado el 4 de mayo del 2000; publicado en el Registro Oficial N° 77 del lunes, 15 de mayo del 2000 y el Reglamento General a la Ley promulgada el 23 de octubre del año 2000 y publicada en el Registro Oficial N° 195 del 31 de octubre del 2000.

El Honorable Consejo Universitario (HCU) de la Universidad Técnica de Ambato, resuelve expedir el siguiente Estatuto, en su artículo 23, hace referencia “inicialmente la Competencia de idiomas se la alcanzará luego de aprobar en el Departamento de Idiomas tres niveles de un Idioma Extranjero.

Posteriormente se expide el Reglamento del Régimen Académico del Sistema por Competencias para el Pregrado, 2009 y en su artículo 15, hace referencia que “para obtener el Grado Académico de Licenciado o Título Profesional Universitario, se requiere de la aprobación mínima de trescientos cincuenta créditos del Programa Académico; en los que se incluyen treinta Créditos de un segundo idioma (Resolución 0879-CU-P-2009). Se evidencia que el manejo correcto de una FL favorece al desempeño personal y profesional de los estudiantes ecuatorianos que asisten a esta institución.

Dentro de este mismo documento, en la sección de currículos, encontramos las condiciones generales, que en su artículo 23, hace referencia a la competencia de idiomas, la misma que los estudiantes de esta universidad podrán alcanzar luego de aprobar en el Departamento de Idiomas los treinta créditos que son asignados a un segundo idioma. El idioma va estudiar queda a criterio del estudiante, excepto si en la malla curricular vigente de su carrera o facultad, contemplara ya un idioma específico, por ejemplo el caso de la Carrera de Idiomas, donde se recibe inglés como materia, en ese caso debe optar por un segundo idioma de su preferencia.

Un año después se expide la Normativa de la Universidad Técnica de Ambato, 2010 en donde consta que la esta universidad se rige por el CES, el CEAACES, cuenta con sus propios Reglamentos y Estatutos, los cuales a través de su vida académica han sufrido modificaciones en determinadas secciones con el fin de responder a las necesidades de sus educandos y por ende de la sociedad, mientras que en algunas secciones se mantiene constante.

Dentro de la Base Legal de la Universidad Técnica de Ambato se ha tomado como referencia la Resolución 0968-CU-P-2010 del 30 de junio del 2010, que en su artículo 1 se hacer referencia a que La Universidad Técnica de Ambato es una Institución de Educación Superior, de derecho público, con domicilio principal en la ciudad de Ambato, Provincia de Tungurahua, creada mediante Ley N° 69-05 del 18 de Abril de 1969.

Posteriormente, se tiene a Resolución 0968-CU-P-2010, del 30 junio del 2010 se aprueba el reglamento de Régimen Académico del Sistema por Competencias para el Pregrado de la Universidad Técnica de Ambato, el cual consta de doce capítulos con sus respectivos títulos y artículos.

Este documento contiene el título de los currículos, se encuentran las condiciones generales que en su artículo 23, hace referencia a “la competencia de idiomas, la cual se la alcanzará luego de aprobar en el Departamento de Idiomas, que equivale a treinta créditos de un segundo idioma Resolución 0968-CU-P-2010. Este documento ratifica la importancia

del manejo de un segundo idioma, que se evidencio en la resolución del Reglamento del Régimen Académico del Sistema por Competencias para el Pregrado de la misma institución.

Mientras que en la Resolución 1083-CU-P-2012, del 4 julio 04, 2012, se emitió el Reglamento de Graduación para obtener el Título Terminal de Tercer Nivel de la Universidad Técnica de Ambato; el cual consta de tres capítulos con sus respectivos artículos.

En el capítulo uno de este documento, se hace referencia a los trabajos de grado y modalidades de graduación para títulos terminales de tercer nivel, y en su artículo 2 hace referencia que “para ser declarados legalmente Egresados, los estudiantes deberán cumplir con el siguiente requisito, deben haber aprobado un segundo idioma en el Departamento de Idiomas (Resolución 1083-CU-P-2012). En este documento se ratifica que el dominio de una LE, es importante para la formación académica y profesional de un estudiante pero no hace referencia a los créditos. Finalmente, con fecha 6 de marzo de 2014 y mediante Resolución 0369-CU-P-2014, el Honorable Consejo Universitario aprueba el nuevo Diseño Curricular para el DEDI que contempla cinco niveles.

CAPÍTULO III

EVOLUCIÓN DEL IDIOMA INGLÉS

El presente capítulo trata sobre la evolución del idioma inglés en los Estados Unidos, las organizaciones y documentos que guían la misma a través del tiempo; así como también la evolución que afronta este idioma en el Reino Unido, junto igualmente a organizaciones, normas y resoluciones que hacen posible su propagación y desarrollo. Afronta también el trabajo y responsabilidad del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, 2002 en relación con la enseñanza de idiomas en general, para lo cual establece parámetros y niveles a ser considerados por las instituciones que deciden observarlo para alcanzar niveles de calidad. Finalmente hace referencia a la enseñanza de idiomas en el Ecuador y por ende a la Universidad Técnica de Ambato, concretamente a su Departamento Especializado de Idiomas.

3.1 El idioma inglés como Lengua Extranjera y como Segundo Idioma.

El inglés se ha convertido en una herramienta que permite la comunicación con personas de otros países, dentro del mundo globalizado en que vivimos. Es indiscutible que facilita: estudiar, trabajar, viajar, realizar transacciones comerciales, conocer personas, investigar, entre otras muchas cosas.

Para quienes quieren estudiar fuera de su país de origen, el conocimiento del idioma inglés es imprescindible, pues les ayuda a comprender y comunicarse en el nuevo entorno. Les ayuda a aplicar para conseguir becas de estudio en las mejores universidades del mundo. En el campo laboral abre las puertas de muchas instituciones que ofertan puestos de calidad profesional y trayectoria a futuro. En el mundo de los negocios y la industria, el idioma inglés es vital porque permite intercambiar conocimientos y propuestas que favorezcan a las empresas.

La tecnología y la investigación científica usan primordialmente el idioma inglés. De ahí la importancia de su conocimiento y manejo. Facilita el acceso a libros, videos, films, revistas, etc. Lo que incrementa el acervo intelectual y desenvolvimiento del ser humano en un mundo globalizado.

Dado que el inglés es uno de los idiomas más usados alrededor del mundo, muchas veces se hace referencia a él como el “idioma global o “lengua franca” de la era moderna. Cientos de millones de personas están aprendiendo inglés, para utilizarlo dentro del campo de sus propios intereses de crecimiento personal y desarrollo, que posibiliten desenvolverse en un mundo cada vez más exigente.

El inglés es una lengua de estudio obligatorio en escuelas y universidades. Por ello la responsabilidad de docentes y estudiantes es muy grande. Pues el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero implica desafíos y retos que requiere de muchos factores tales como: misión, visión y objetivos de las instituciones, que orienten el trabajo diario para alcanzar el desarrollo de las destrezas receptivas y productivas del idioma, dentro de ellas obviamente está la escritura.

Para la presente investigación se ha considerado pertinente contextualizar a la enseñanza del idioma inglés en los Estados Unidos y el Reino Unido, por ser los países que han impulsado su difusión a nivel mundial.

3.2 Evolución del idioma inglés en los Estados Unidos.

En la actualidad, el idioma inglés ha afianzado su posición, la misma que es el resultado de un largo proceso. Es por ello que, se presenta una síntesis de la trayectoria del idioma tomando como punto de referencia a los EEUU.

Dentro de los EEUU para el estudio de un idioma extranjero, se toma como un punto referencial la publicación de Normas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, preparación para el siglo XXI (Phillips y Abbott, 2011; Shrum y Glisan, 2010), este

documento recogía el trabajo realizado por educadores durante tres años, representantes del Gobierno, la industria y los negocios, cuyo objetivo era buscar la estandarización dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, teniendo como referencia “lo que los alumnos saben y son capaces de hacer” (Phillips y Abbott, 2011, p.1) y en base a lo aprendido e interiorizado los estudiantes serán capaces de resolver las diferentes situaciones que se les presente en el futuro.

Por lo que se debían realizar grandes cambios a nivel educativo y el tiempo era relativamente escaso para que las normas sean una realidad concreta antes del nuevo siglo XXI. Por lo que se estableció Normas de Colaboración. Este organismo tenía como propósito gestionar y promover el ingreso de las futuras publicaciones relacionadas con las normas dentro de este campo (Phillips y Abbott, 2011).

Dentro de las recomendaciones hechas por el documento anterior, se mencionaba que cada grupo lingüístico, debía desarrollar sus propios estándares con sus correspondientes indicadores para identificar si existía o no progreso, en relación con sus respectivos escenarios y problemas, los cuales debían enfrentar de acuerdo al lenguaje que utilizaría y al contexto cultural en el que tendría que trabajar o desenvolverse (Phillips y Abbott, 2011).

Las normas de estandarización fueron ampliamente difundidas, por medio de las correspondientes publicaciones escritas del documento, los diferentes seminarios y talleres realizados. Después de estos eventos, existieron algunos profesores que no modificaron este documento al emplearlo en su lugar de trabajo, mientras que otros profesores lo modificaron, con el ánimo de adaptar este documento a su realidad.

Después de más de diez años de su uso, el *American Council of Teaching a Foreign Language* (ACTFL) propuso que era necesario realizar una evaluación a las normas que se estaban usando para establecer su nivel de impacto dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, el currículo, la evaluación y la investigación; además se quería identificar las

áreas en que había tenido éxito y, por supuesto, trabajar en aquellas áreas o secciones en las que se detectaron dificultades.

ACTFL recibió el apoyo del Programa de investigación y estudios para realizar esta tarea, su meta consistía en investigar si las normas estaban siendo utilizadas. Se pretendía establecer si faltaba promoción o trabajo para que fuesen aceptadas. Y como resultado de todo este largo proceso se concluyó que “las normas han tenido impacto e influencia en la práctica de los profesores en clases” (Phillips y Abbott, 2011, p.10).

Más tarde se elaboró un nuevo documento acerca de las normas, en este documento se incluía ocho lenguas extranjeras y las lenguas clásicas. Estas lenguas compartían cinco áreas, las cuales debían reflejar la manera de enseñar las lenguas extranjeras y para cumplir con este objetivo, se apoyaba en el documento llamado las Cinco C, 1999, de la enseñanza de una lengua extranjera Watzke (2003). El documento de las cinco “c” hacían referencia a: la *comunicación*, que se define como el centro del nuevo idioma y puede ser oral o escrita; la *cultura*, que se adquiere por medio del estudio de la lengua; las *conexiones*, se las adquieren a través del conocimiento de otro idioma; las *comparaciones* que permiten que el estudiante adquiera conocimiento sobre la cultura del nuevo idioma y las *comunidades* que permiten que el estudiante haga uso de toda esta herramienta para desenvolverse en diferentes contextos (Reagan, 2009).

De esta manera se comienza a fomentar más concretamente la enseñanza de una FL, dotando al estudiante de las herramientas necesarias para la interiorización del conocimiento de una manera clara y directa en su accionar diario.

En tanto que dentro del documento denominado ACTFL: directrices de competencias provisionales (2012), se establecen las competencias a ser desarrolladas utilizando rangos, en los cuales se describe lo que un estudiante puede o no realizar pero no se toma en consideración el cómo, cuándo o dónde dicho estudiante ha podido adquirir el

conocimiento que está siendo evaluado; de igual manera, dentro de este proceso de aprendizaje de la LE, no se privilegia ninguna metodología (ACTFL, 2012).

A continuación se presentan las tres destrezas con sus correspondientes niveles a ser superados por las personas que estudian el idioma inglés, se ha tomado como referencia el documento de ACTFL (2012).

Tabla 1. Niveles de dominio del idioma inglés identificado por ACTFL (2012).

ESCUCHAR	HABLAR	LEER
<ul style="list-style-type: none"> • Principiante Principiante Bajo Principiante Medio Principiante Alto • Intermedio Intermedio Bajo Intermedio Medio Intermedio Alto • Avanzado Avanzado Bajo Avanzado Medio Avanzado Alto • Superior • Distinguido 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiante Principiante Bajo Principiante Medio Principiante Alto • Intermedio Intermedio Bajo Intermedio Medio Intermedio Alto • Avanzado Avanzado Bajo Avanzado Medio Avanzado Alto • Superior • Distinguido 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiante Principiante Bajo Principiante Medio Principiante Alto • Intermedio Intermedio Bajo Intermedio Medio Intermedio Alto • Avanzado Avanzado Bajo Avanzado Medio Avanzado Alto • Superior • Distinguido

Fuente: Extraído de ACTFL Proficiency Guidelines (2012).

En virtud de que el presente trabajo de investigación se enfoca en *writing*, se detalla la información referencial de cada nivel para la elaboración de las tareas escritas.

Cabe indicar que el desarrollo de esta destreza en este caso no pretende formar escritores, sino solamente facilitar la comunicación escrita, haciendo uso de los conocimientos que los estudiantes van adquiriendo en cada nivel en relación a estructuras gramaticales, vocabulario, puntuación, coherencia entre otros.

Tanto docentes como estudiantes trabajan para alcanzar objetivos propios de cada nivel en relación a la escritura. Estos van siendo más exigentes conforme avanzan los contenidos que se detallan en los respectivos módulos que se manejan en el Departamento Especializado de Idiomas.

Tabla 2. Niveles de dominio del idioma inglés en *writing* identificado por ACTFL (2012).

NIVEL	INFORMACIÓN
Principiante En este nivel el estudiante puede elaborar una lista de vocabulario la cual será utilizada para transcribir mensajes sencillos	Principiante Bajo , el estudiante es capaz de copiar y reproducir textos pequeños, los errores son inevitables. Principiante Medio , el estudiante utiliza la memoria para llenar formularios sencillos, los errores son frecuentes Principiante Alto , el estudiante escribe cartas o postales cortas en las cuales relata sus actividades diarias, su gramática y vocabulario son sencillos
Intermedio En este nivel el estudiante puede escribir mensajes sencillos, el vocabulario y gramática utilizada permiten formular y responder a preguntas sencillas	Intermedio Bajo , el estudiante puede formular preguntas, reutilizando las frases aprendidas y sus composiciones son cortas. el vocabulario es adecuado pero existen errores de fondo y forma en los mensajes Intermedio Medio , el estudiante escribe composiciones sencillas acerca de temas cotidianos por medio de frases aprendidas por lo que el mensaje no es claro. Intermedio Alto , el estudiante puede escribir narraciones pequeñas, presenta cierta dificultad en la fluidez en la transmisión del mensaje y ocupa para esta tarea el vocabulario de la lengua hablada.

Continuación Tabla 2. Niveles de dominio del idioma inglés en *writing* identificado por ACTFL (2012).

Avanzado En este nivel el estudiante puede realizar narraciones secuenciales donde combina diferentes tiempos, el empleo tanto de la gramática y el vocabulario es pertinente.	Avanzado bajo , el estudiante para la realización de esta tarea emplea el vocabulario, existe sin embargo cierta imprecisión entre las ideas y frases, debido a que pueden ser redundantes, el control sobre la gramática y el vocabulario es mínimo. Avanzado Medio , el estudiante es capaz de realizar resúmenes y narraciones sencillas utilizando un variado vocabulario y se evidencia orden en su elaboración. Avanzado Alto , el estudiante escribe con fluidez, además de tener precisión en los detalles sobre diversos temas tanto formal como informal. Hace uso de una buena gramática y vocabulario para realizar resúmenes sobre hechos pasados.
Superior	El estudiante puede elaborar resúmenes con profundidad, orden y argumentación de sus ideas, está en capacidad de defender su punto de vista con el manejo efectivo de las diferentes estructuras gramaticales y lexicales, los errores son ocasionales pero no interfieren en el desarrollo de las diferentes temáticas.
Distinguído	El estudiante se encuentra en capacidad de escribir textos para revistas donde hace gala de un dominio lexical, gramatical y estilísticos propios del lenguaje, donde se hace evidente la adquisición de la cultura de la LE.

Fuente: Extraído de ACTFL *Proficiency Guidelines* (2012).

A través del tiempo, con el aporte del talento humano especializado unido al apoyo directo y/o indirecto de las instituciones reconocidas en el ámbito de la enseñanza, aprendizaje y difusión de las lenguas extranjeras, se ha procurado diseñar la senda por la cual deben transitar los estudiantes, las personas adultas y los profesionales de las diferentes nacionalidades para aprender el o los idiomas extranjeros que han elegido de manera voluntaria o por motivos profesionales, debido a que considera importante tanto la enseñanza del idioma cuanto la formación de los profesores y su dominio de la lengua extranjera (Meno, 2004).

3.3. Evolución del idioma inglés en el Reino Unido.

Dentro del Reino Unido se ha tomado como punto de referencia un documento base que se aplicó en los diferentes países de la Unión Europea y que posteriormente fue adoptado por varios países en América. Se trata del Libro Blanco de la Comisión 1995: “Enseñar y Aprender: Hacia la sociedad del conocimiento” (Meno, 2004, p.63), que tiene como objetivos el impulsar la idea de aprendizaje permanente del idioma, para lo cual se basaba en los siguientes objetivos:

- a) Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos por todos los medios a lo largo de la vida, pero no como una certificación que debe ser alcanzada, sino como una competencia necesaria para la validación de conocimientos por medio de métodos flexibles, los cuales incluyan la movilidad de los estudiantes. Y esto a su vez permitirá evaluar los programas educativos multimedia (Gisbert da Cruz, 2004; Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).
- b) Acercar la escuela a la empresa, partiendo de la base de que la educación debe estar abierta al mundo del trabajo, se debe fomentar tanto la cooperación entre los diferentes centros de enseñanza y las empresas, así como la movilidad del estudiante mismo, pues son factores claves para la adquisición de las competencias y los conocimientos que repercutirán en su formación profesional (Gisbert da Cruz, 2004; Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).
- c) Lucha contra la exclusión de jóvenes sin diplomas, trabajadores de edad y mujeres que se incorporan al mercado de trabajo por medio de la escuela de la segunda oportunidad. Esta escuela era a la cual asistían los estudiantes que habían sido rechazados de las escuelas oficiales presentes en Estados Unidos, Israel, España, Francia. Es decir, era para todas aquellas personas que eran excluidas de la escuela clásica y que iban a otro tipo de centros donde los métodos eran adaptados en relación a las necesidades de los estudiantes (Gisbert da Cruz, 2004; Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

- d) Hablar tres lenguas comunitarias contribuye a fomentar el sentimiento de pertinencia de los residentes europeos. Comienza desde la escuela, continúa en el colegio siempre que el idioma que aprende sea distinto a su lengua materna (Gisbert da Cruz, 2004; Comisión de las Comunidades Europeas, 1995; Valle, 2006). En relación con la formación profesional y el manejo correcto de las lenguas, especialmente el inglés, a nivel personal como profesional dentro y fuera de la comunidad europea. Para ello se fomentarán los intercambios de material de formación lingüística, lo cual responderá a las necesidades específicas de los educandos (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).
- e) Conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación, es decir, se debe invertir en fomentar las competencias para ser competentes dentro del campo laboral. El empoderamiento del trabajador de sus responsabilidades se reflejará en su lugar de trabajo, y contribuirá a mejorar sus condiciones de vida del trabajador (Gisbert da Cruz, 2004; Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

Todo esto en su conjunto nos lleva a concluir, que este libro envía un mensaje claro y preciso al sector laboral e industrial sobre la gran distancia que existe entre la educación que los estudiantes reciben y que es necesaria para la sociedad actual. Es por ello, que se da prioridad a la formación de competencias dentro de la escuela y también de la empresa, pues se ha de reconocer a estos lugares como los adecuados para la adquisición de los conocimientos que servirán al estudiante a lo largo de la vida (Sanz, 2005).

El camino de la promoción estaba ya abierto, pero había que normativizar varios aspectos, y sería por medio de las Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo de 2000, donde se abordaron diferentes temáticas. Entre ellas, se trató el tema referente a las lenguas extranjeras y, de ellas se buscó definir sus competencias básicas (Susz, 2005). Esta idea se complementaba muy bien con el concepto de que el idioma sea considerado como una competencia básica para los estudiantes a nivel general.

En otras palabras, se buscaba tratar de definir las destrezas que un estudiante debería poder desarrollar a lo largo de su vida dentro de idiomas, esto será posible si se implementan métodos eficaces para ser utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje (Méndez, 2012).

Este tema fue complementado cuando el Consejo abordó el tema de la *Educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento*, dentro de esta temática se hizo notar que los sistemas educativos deberían responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento en todos los niveles de enseñanza. Esto se podría lograr, con la creación de los correspondientes centros de aprendizaje donde se fomenten las tecnologías de la información, así como la promoción y transparencia de las competencias.

Posteriormente, llegaría el “Año Europeo de las Lenguas” (Meno, 2004, p.518; Valle, 2011, p.461). Entre los objetivos de este documento se encontraba la promoción de la mayor cantidad de las lenguas extranjeras (FLs) dentro de los países europeos. En este documento se hace alusión al fomento del aprendizaje permanente de los idiomas en su caso, desde los niveles de preescolar y primaria, así como la adquisición de las competencias afines vinculadas al uso de idiomas para fines específicos, especialmente profesionales, de todos los que residan en los estados miembros, sin distinción por razón de edad, origen, situación social o nivel de escolarización o títulos y diplomas previos.

Otro punto importante que se desea destacar es recabar y difundir información sobre la enseñanza y aprendizaje de idiomas sobre las competencias y métodos (en especial los innovadores) e instrumentos que contribuyan a tal fin, incluidos los que se elaboren en el marco de otras acciones e iniciativas comunitarias o faciliten la comunicación entre hablantes de distintas lenguas.

Si se fomenta el aprendizaje de las FLs desde edades tempranas, se permitiría que el estudiante vaya desarrollando paulatinamente una serie de competencias tanto genéricas

como parciales, debido a que contaría con el tiempo y la práctica necesarios para desarrollarlas, sea a nivel individual como también colectivo (trabajo grupal).

Con relación al ámbito laboral, las personas que manejan varios idiomas tienen mayores posibilidades de desplazarse libremente por varios países, y por ende pueden encontrar mayores oportunidades de trabajo. Así, el Año Europeo de las Lenguas (Celis *et al.*, 2001; Meno, 2004), impuso las acciones para el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de los idiomas en la Unión Europea.

3.4 Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002).

El documento del MCER (2002) sintetiza la labor conjunta tanto de lingüistas como de entidades relacionadas con la difusión de la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero. Está dirigido hacia las diferentes entidades educativas, docentes, estudiantes y en general para todas las personas interesadas en promover una base común para la elaboración de currículos y exámenes en Europa. Igualmente cuenta con una amplia gama de actividades prácticas las cuales tienen el objetivo de fomentar el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de las diferentes lenguas extranjeras (Bravo, 2007; Fernández, 2003; MCER, 2002; Ortega, 2004).

Mientras que Bravo (2007) hace notar claramente que este documento en ningún momento se debe considerar como un recetario de ejercicios para solucionar todos los inconvenientes en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que no contiene procedimientos concretos que puedan ser concebidos como una totalidad dentro del campo de idiomas, su naturaleza tiende a cuestionar más que a responder durante el proceso de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.

En cuanto a las competencias generales, son aquellas que aunque no están vinculadas directamente con el estudio de una LE, hacen alusión a las destrezas requeridas para su adquisición, manejo, conservación y reactivación de los conocimientos requeridos por el estudiante. En tanto que las competencias comunicativas, tienen que ver con la parte

lingüística propia del idioma. La parte sociocultural está referida al uso de la lengua, así como a los recursos lingüísticos manejados con exactitud por parte de los usuarios de la lengua (Bravo, 2007; MCER, 2002).

En relación a la pertinencia en el uso de la lengua, igualmente se mencionan sus diferentes competencias, así como las tareas que se deben emplear dentro del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y su respectiva evaluación. Los objetivos que conforman este documento, remarcan la importancia que tiene para los ciudadanos en general el poder de intercambiar e incrementar su propio conocimiento del mundo (Fernández, 2003; MCER, 2002).

Esto en conjunto, permite a los estudiantes de las diferentes partes del mundo que se puedan comunicar fácilmente entre ellos, debido a que todos tienen conocimientos sobre las mismas temáticas, debido a las facilidades que tienen todos para estudiar una FL. Las personas que desean obtener una determinada certificación, pueden tener acceso a los contenidos a ser tratados con antelación, lo que facilita y motiva su aprendizaje. Estos factores entre otros se unen al hecho de que las certificaciones son reconocidas a nivel mundial (Bravo, 2007; MCER, 2002).

En la actualidad el uso correcto de la multimedia es muy importante, es decir, tanto los textos, los sonidos, las imágenes, la animación y el uso del video permiten a los estudiantes a nivel mundial poder potenciar la adquisición de conocimientos en diversos contextos y circunstancias.

Al estudiante se le concibe como un ente activo y responsable de la adquisición del conocimiento dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se toma en consideración sus necesidades de conocimiento. Se potencian los diferentes estilos de aprendizaje en busca de un aprendizaje significativo, esto se logrará por medio del estudio de los diferentes contenidos los cuales deberán ser combinados con las tareas individuales, grupales, y actividades orales y escritas. Todo esto en su conjunto, puede llegar a satisfacer

las necesidades del estudiante de vincularse con el mundo, sin olvidar de mantenerlo motivado en todo momento (Fernández, 2003; MCER, 2002).

El MCER (2002) no propone ningún método o dogma en particular, este documento es perfectible, se puede adaptar a las necesidades donde sea requerido. Es flexible pues actúa como una guía, la misma que contempla una gran gama de enfoques, que buscan alcanzar el aprendizaje significativo tanto para estudiantes como profesores (MCER, 2002; Ortega, 2004).

Se remarca que, dentro de la adquisición del conocimiento, lo que realmente importa es el proceso que se lleve a cabo; debido a que en el trayecto el profesor puede realizar los cambios o correctivos oportunos para que sus estudiantes desarrollen una adecuada interacción comunicativa. Para ello, se deben crear los espacios necesarios para despertar la curiosidad de los estudiantes, motivándolos a investigar más allá de los contenidos presentes en sus textos didácticos, fomentando así la autonomía del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje (Fernández, 2003; MCER, 2002; Ortega, 2004).

En el mismo documento se defiende tanto el uso activo como comunicativo y funcional de la lengua. Ratifica su apego a la enseñanza del idioma basado en las necesidades comunicativas de los estudiantes, así como de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (Durán *et al.*, 2006).

Las destrezas comunicativas permiten el intercambio de información entre el estudiante y el medio donde se encuentre. Las destrezas son orales y escritas, son las que el estudiante deberá ser capaz de desarrollar con eficiencia para poder aprobar los diferentes niveles que el MCER (2002) ha establecido que son los siguientes niveles que se citan a continuación:

- A.- Usuario Básico (Inicial o de acceso A1, Elemental o plataforma A2): en este nivel el estudiante presenta una comunicación que es muy básica, se fomenta el desarrollo de diálogos cortos.

- B.- Independiente (Umbral B1, Avanzado B2): en este nivel el estudiante adquiere cierta fluidez en determinadas situaciones, existe limitación a nivel gramatical y lexical.
- C.- Competente (Dominio operativo eficaz C1, Maestría C2): en este nivel el estudiante tiene dominio del idioma formal como coloquial, presenta un alto dominio a nivel gramatical y lexical (Duran *et al.*, 2006; Fernández, 2003; MCER, 2002; Ortega, 2004; Valle, 2011).

Cada uno de los niveles, le permiten al estudiante desarrollar, mejorar y perfeccionar sus destrezas comunicativas orales y escritas. Para el desarrollo de las actividades comunicativas se necesitan diferentes estrategias, éstas generalmente deben estar enfocadas o centradas en las necesidades de los estudiantes y adaptadas a los recursos lingüísticos que puedan o deban ser desarrollados por medio de la práctica constante de cada una de ellas.

Por lo anteriormente expuesto, se puede evidenciar que el MCER (2002) es un documento oficial encargado de fomentar el estudio y desarrollo de las distintas FLs a nivel mundial, desarrollando las destrezas comunicativas pero enfocadas a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes, los mismos que gracias a la libre movilización pueden ser expuestos directamente al idioma y por ende, aprender de forma integrada la cultura de un pueblo, para dejar a un lado los estereotipos prefabricados.

Como en todo proceso, la evaluación del desempeño por parte del estudiante es necesaria. En este documento se hace alusión a que la evaluación formativa es trascendental en la adquisición de conocimientos, el desarrollo de las destrezas comunicativas y la asimilación del conocimiento en los diferentes contextos y situaciones que se le presenten al estudiante en el transcurso del aprendizaje de idiomas.

Finalmente, este documento puede servir como un referente dentro del campo de idiomas, pues evidencia la importancia de la educación intercultural dentro de un mundo

globalizado aun cuando formula, más preguntas y genera pocas respuestas. Llega a establecer los roles que pueden asumir tanto los docentes como estudiantes en este proceso que se desarrolla por medio de diferentes tipos de tareas que generan el desarrollo de las competencias que son necesarias a lo largo de sus vidas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier FL (Bravo, 2007; MCER, 2002).

3.5. El posicionamiento de la enseñanza –aprendizaje del idioma Inglés en Ecuador.

A través de los años, el idioma inglés se ha ido consolidando como el primer idioma extranjero en las instituciones educativas a nivel medio y superior. En la actualidad, todos los países se están integrando cada vez más en el concepto de la globalización en varios ámbitos. Uno de ellos es el educativo. Por ello la importancia de que también nuestro país contribuya a formar profesionales que dominen el idioma inglés para que puedan insertarse en el mundo laboral en buenas condiciones de desempeño.

Es así como, antes de 1999, la enseñanza del idioma inglés, estaba subordinada a las políticas y necesidades propias de cada institución. Por lo que, no había uniformidad en el contenido que era enseñado y peor aún en el desarrollo de las destrezas propias del idioma.

Posteriormente a partir de la firma del Convenio entre el Reino Unido y Ecuador, se puso en marcha la estandarización de la enseñanza del idioma inglés a nivel secundario con la serie “Nuestro Mundo a Través del Inglés” (OWTE).

Dentro de este gran proyecto se elaboró una serie completa de libros para todos los años de la escuela secundaria donde fue reglamentado su empleo. Esta serie estuvo sujeta a revisiones y actualización del material utilizado, gracias al aporte de los docentes que utilizaban estos textos en sus horas de clase.

Pero no fue solamente, el tratar de unificar el contenido a ser enseñado lo que perseguía este gran proyecto. También involucraba directamente al docente y a su forma de enseñar este idioma. Con el ánimo de ayudar a su correcta difusión se diseñaron diferentes talleres en cada provincia con el fin de implementar una metodología común de la

enseñanza de OWTE, pero no se la consiguió, pues cada docente mantenía su estilo propio frente a sus estudiantes.

3.5.1 La ruta del idioma inglés dentro de la universidad ecuatoriana.

En las universidades la enseñanza de idiomas en general y particularmente del idioma inglés difería de una institución a otra. Pues no existía ninguna normativa ni reglamentación al respecto. En algunas instituciones la enseñanza del idioma se hacía dentro de las mallas curriculares de las facultades y en muy pocas se dio la posibilidad de centralizar la enseñanza en una unidad académica que maneje todo lo relacionado al currículo bajo los mismos parámetros.

Esta desigualdad en la enseñanza propició resultados pocos satisfactorios en los estudiantes a nivel nacional. Se debe de manera especial al actual gobierno, la preocupación por mejorar este proceso de enseñanza del inglés, para ello ha emprendido en una campaña de capacitación al personal docente de todos los niveles, ofertando becas de estudio fuera del país y haciendo un seguimiento de los procesos y resultados.

Una situación similar se desarrollaba en la Universidad Técnica de Ambato. Es por ello que a fines de 1992 nace la idea de centralizar la enseñanza de idiomas y con el personal docente de aquella época, se crea el Departamento Centralizado de Idiomas. Este departamento es una unidad académica que tiene como objetivo principal el implementar normas y procesos para la utilización de un mismo currículo de inglés a ser impartido dentro de sus aulas. Dentro de este currículo se fomentan los estándares de calidad para el conocimiento y manejo de los idiomas extranjeros. Y dentro de los idiomas que siempre han generado un alto interés por parte de los estudiantes se encuentra el inglés.

3.5.2 Departamento Especializado de Idiomas.

El Departamento de Idiomas en mención ha crecido ante la demanda de estudiantes y ciudadanía en general, pues atiende dos modalidades: la Modalidad Regular a la que asisten los estudiantes de las diferentes facultades y la Modalidad Abierta a la que asisten

diferente tipo de personas, pudiendo ser profesionales, jóvenes, o los mismos estudiantes universitarios que quieren continuar con más niveles.

El Departamento Centralizado de Idiomas, por asuntos reglamentarios cambió su nombre al Departamento Especializado de Idiomas, dentro del cual se realiza la presente investigación.

3.5.3 La retroalimentación.

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas extranjeros el Departamento Especializado de Idiomas trabaja con la retroalimentación continua como mecanismo de mejorar el desarrollo de las destrezas de los estudiantes, particularmente en el aspecto de la escritura.

Pues, el proceso de retroalimentación es una de las varias técnicas que utiliza el docente de inglés dentro del proceso de enseñanza del idioma extranjero. La retroalimentación según (Calvo, 2006, p.152) es la “acción mediante la cual el destinatario o receptor del proceso de comunicación suministra información al propio proceso, da su propia respuesta”. En la misma línea encontramos a (Alles, 2012, s/p), quien expresa que es una “acción por la cual se le comunica a otro sobre aquello que hace bien y aquello que debe mejorar”.

Y esto es posible, dado que es una actividad secundaria que se enfoca en un determinado aspecto del idioma. Cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje y por ello interioriza el conocimiento de distinta forma. Sin embargo, para Jensen (2004) “la retroalimentación es útil para los alumnos cuando es inmediata” (p.55).

Si bien, se puede evidenciar que el proceso de retroalimentación se enfoca a un proceso para obtener resultados positivos. Para el presente trabajo de investigación se enfocará en el trabajo realizado por Blanch (2014) donde por medio de la retroalimentación se “puede corregir el error y por lo tanto, aprender de él” (p.314). Por lo que, se considera una opción viable para poder mejorar el proceso de escritura dentro del idioma inglés.

CAPÍTULO IV

TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UN SEGUNDO IDIOMA.

En este capítulo encontramos aspectos relevantes en relación con el idioma inglés tales como: Teorías sobre la enseñanza de idioma extranjero o segundo idioma; un análisis sobre Krashen (2002) y su teoría del monitor; métodos utilizados en los Estados Unidos para la enseñanza del inglés, así como también los utilizados en la Unión Europea, por ser los que han orientado el proceso de enseñanza aprendizaje de este idioma en todo el mundo. Se hace por lo tanto, un recuento rápido de las características principales de cada uno de ellos y se destaca la influencia que han tenido a lo largo del tiempo.

Cuando un estudiante quiere aprender un idioma extranjero dispone de varios caminos: ingresar a un centro de estudios donde trabajará con docentes y compañeros; viajar a un país donde se habla el idioma que quiere aprender para nutrirse del entorno y la experiencia propia; o ser autodidacta en cuyo caso prevalecerá la perseverancia y habilidad personal.

En cuanto a lo académico, a través del tiempo se han aplicado las diferentes teorías tanto en los libros guías como en la metodología utilizada por los docentes. A estos factores se une el estilo de aprendizaje propio de los estudiantes y de otros factores que pueden interferir de forma directa o indirectamente en este proceso, los mismos que pueden ser internos o externos.

4.1 Una breve visión sobre la adquisición de un segundo idioma.

Una definición muy general sobre la adquisición de un idioma podría ser la siguiente: “el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (SL), es el proceso de

aprendizaje de otro idioma después de que se ha adquirido el primero” (Yang y Xu, 2001, p.14). Como podemos ver, este concepto podría ser aplicado tanto a una SL como a una FL.

Al inicio de los años setenta, los investigadores de la adquisición de un segundo idioma (SLA) se interesaron por estudiar tanto las diferencias como las similitudes existentes entre el primer y segundo idioma, y establecieron que la adquisición de un segundo idioma se veía afectado en diverso grado por la L1 dentro del proceso de adquisición de una SL (Nunan, 2011).

Entre los diferentes factores que se deben considerar cuando se aprende una SL se encuentran: la edad, los materiales, las actividades implementadas por el docente, el tiempo de exposición del estudiante al idioma y de igual forma el tiempo que el estudiante debe dedicar al proceso de su aprendizaje; todo esto se encuentra enmarcado dentro del respectivo currículo a ser enseñado. Con el término adquisición de un segundo idioma (SLA), se engloba también a la adquisición de más de un idioma por parte de jóvenes y adultos (Nunan, 2011).

Las personas han utilizado a través del tiempo diferentes caminos para la enseñanza y aprendizaje de los idiomas, considerando entre otros factores las características de los estudiantes y los métodos empleados para su enseñanza.

Uno de ellos fue el conductismo, se desarrolló en los EEUU en la década de los años treinta (Brennan, 1999; Pozo, 2009). Tuvo sus orígenes durante la Segunda Guerra Mundial, y dentro de las características que se pudo ir recabando del proceso de aprendizaje de una SL, se encontró que los hábitos anteriores de la L1 del estudiante incidía en su aprendizaje (Zanón, 2007), puesto que una persona aprende su idioma materno L1 en base a la repetición, imitación y refuerzo, lo que va creando nuevos hábitos dentro del idioma.

Para el estudio de una FL/SL encontramos que, si los hábitos (se refiere a la gramática) de la L1 son similares a SL el proceso de adquisición del idioma será fácil pero si son diferentes se generaría la interferencia entre los idiomas y como resultado de este proceso se generaría el error (Verdú *et al.*, 2002).

Pero esto no fue un obstáculo para que se utilizara principalmente para el entrenamiento de los militares, mientras que en América Latina se puso en ejecución a partir de la década de los sesenta (Picado, 2006).

El conductismo rigió especialmente un modelo de la escuela tradicional, según Kaplúm (2010), encontramos que la educación tradicional se basaba en la transmisión de los conocimientos por parte del profesor, quien enseña al ignorante que no sabe, en nuestro caso el estudiante. Este tipo de educación era vertical y autoritaria y predominaba aún dentro del sistema formal a nivel de la escuela primaria, secundaria y en la universidad. Dicho de otro modo, el docente es quien ordena lo que el estudiante debe realizar en el salón de clases, el estudiante se limita a realizar la tarea asignada de maneja mecánica, coartando de esta forma su capacidad de crear y razonar.

Para complementar la idea anterior tenemos el aporte de Schunk (1997) y Verdú *et al.* (2002) quienes consideran que el aprender se basa en la relación estímulo – respuesta que recibe el estudiante por parte del docente, por lo que, es el docente el llamado a crear una atmósfera favorable de trabajo, ya que si se crea un ambiente agradable la respuesta del estudiante será positiva. Esta teoría conductista menciona que los fenómenos que se presenten en el estudiante deben ser observables por lo que excluye a los sentimientos y pensamientos propios del individuo. Se ratifica de este modo, que la posición o actitud del docente es fundamental para el aprendizaje de una FL/SL por parte del estudiante.

Una posición opuesta a la anterior, la encontramos siguiendo a Nunan (2011), quién manifiesta que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de los jóvenes, se deben tomar en cuenta el desarrollo cognitivo, la motivación, atención, los multiniveles de los grupos y la evaluación. Se deben tomar en cuenta tanto los factores externos como podrían ser la metodología, el horario, el material didáctico y los factores internos como son la motivación, el interés, entre otros.

Si tomamos en consideración lo anterior estaríamos de cara a la teoría cognitivista. Puesto que esta teoría se ha encargado de estudiar cómo se realiza el aprendizaje en los seres humanos. En esta teoría se establece que las personas adquieren su conocimiento, las diferentes estructuras mentales que son necesarias y además las personas son capaces de procesar la información. Todo esto es posible gracias a que se genera un proceso mental de la información que reciben. Este proceso seguiría la siguiente secuencia: adquisición, organización, codificación, repaso, almacenamiento, recuperación de la memoria y olvido.

Todo esto en conjunto, lo que busca es generar un conocimiento significativo. Por lo que, la adquisición del conocimiento se ve influenciado por factores adicionales. En primer lugar, se toma en cuenta la opinión y necesidad de los participantes debido a que son elementos fundamentales del proceso. En segundo lugar, se toma en consideración las condiciones del medio en el cual se genera el conocimiento (Schunk, 1997).

En otras palabras, la teoría cognitiva fomenta la idea de que los estudiantes no solo reciben o adquieren el conocimiento sino que son capaces de construir su conocimiento a través de los diferentes procesos mentales. Se fomenta la idea de que el estudiante es un ente activo y que junto con el docente va construyendo su conocimiento.

En el caso de Ecuador los estudiantes universitarios ecuatorianos han sido expuestos durante su proceso de estudio del inglés como FL a las diferentes teorías mencionadas anteriormente. No obstante, el manejo de las diferentes destrezas del idioma por parte de la mayoría de estudiantes aún es mínimo, en especial de la destreza de escribir, lo que se evidencia en sus composiciones finales de nivel.

4.2 La enseñanza de un idioma extranjero para jóvenes estudiantes.

Si seguimos a Pinter (2006) citado por Nunan (2011), podemos encontrar que este autor realiza la clasificación de “los estudiantes entre jóvenes y adultos”. Visto que cada grupo posee características propias dentro del proceso de adquisición de una FL.

Pero quizás la clasificación realizada por Han (2003), entre niños y adultos nos brinda un abanico más amplio para poder establecer el proceso de adquisición de una FL por parte de estos dos grupos.

Para reforzar este punto encontramos que Han (2003) dice: “a la edad de cinco años cada niño normal obtiene pleno conocimiento de la gramática usada por la comunidad donde vive” (p.1), es decir, un niño que no presente ninguna deficiencia es capaz de conocer la gramática que es usada por las personas con quién vive. Lo que fomentaría la creencia que las FLs deben ser aprendidas en edades tempranas.

Esta situación se contrasta con la realidad de adultos, Han (2003), quien menciona: “los resultados en diversos grados de éxitos” (p.1), pues dentro de los grados de éxito de los adultos, se debe considerar que previamente han adquirido y ya manejan una L1, la cual puede o no interferir en el proceso de adquisición de una LE, además de tomarse en cuenta tanto los factores internos y externos que influyen dentro de este proceso.

Actualmente, el estudio de una FL forma parte de la mayoría de currículos educativos a nivel mundial, y el currículo que se establece en Ecuador no podía ser la excepción, debido a que la enseñanza del idioma inglés se encuentra normada de forma obligatoria a nivel secundario. Existen varios autores que han dedicado mucho tiempo y esfuerzo para explicarnos la forma como una persona adquiere un idioma. Para proseguir con el tema de la adquisición del idioma, se hará referencia a un experto dentro de este campo.

4.3 Una visión a la Teoría del Monitor de Krashen en el proceso de aprendizaje de un idioma.

Entre los investigadores sobre la adquisición del lenguaje encontramos a Stephen D. Krashen, lingüista e investigador, actualmente profesor Emeritus de la University of Southern of California, quién se ha dedicado al estudio de como las personas adquieren un

segundo idioma. Su trabajo sobre la Teoría del Monitor, establece que los adultos adquieren un segundo idioma de manera consciente e inconsciente. Es decir, la adquisición de un segundo idioma se realiza de manera inconsciente en contacto directo con el medio donde se habla el idioma objeto de estudio; mientras que el aprendizaje del idioma se realiza de una manera consciente en las escuelas, donde se corrigen los errores. Cabe indicar que dichos procesos se encuentran interrelacionados entre sí (Krashen, 2002).

En los niños el proceso de adquisición del idioma es similar tanto para el primer idioma como para un segundo idioma y donde entender el mensaje, lo que se quiere decir, es lo más importante. A este proceso se une la adquisición del orden de estructuras, donde ciertas estructuras son aprendidas de manera más temprana mientras que otras necesitan de un periodo de tiempo más extenso. Evidentemente, esto varía de acuerdo a las características propias de cada persona.

Entre las características del monitor se encuentra el tiempo necesario para su accionar así como su concentración para contestar correctamente de acuerdo a las reglas previamente aprendidas. Este proceso es difícil de cumplirlo en todas las etapas por parte de los estudiantes; una forma de tratar de homogenizar este problema es a través de la aplicación de los diferentes tipos de pruebas gramaticales (Krashen, 2002).

La diferencia entre adquisición y aprendizaje distingue tres tipos de aprendices, a saber, el aprendiz que necesita conocer todas las reglas, y si carecen de las mismas se rehúsan a hablar; el aprendiz óptimo que usa el aprendizaje como un complemento por medio de la comunicación y finalmente, el aprendiz excelente, quién utiliza correctamente la gramática como si fuera un nativo de la lengua.

La aptitud y actitud se encuentran presentes en el aprendizaje de un adulto, donde se evidencia que la aptitud se relaciona directamente con el aprendizaje consciente. Los tests de aptitud muestran la diferencia que existe entre las evaluaciones monitoreadas versus las aplicadas bajo presión en el aula (Krashen, 2002).

En tanto que actitud se ve reflejada en la orientación del estudiante, es decir, los factores de personalidad inciden directamente sobre el aprendizaje consciente de la lengua.

4.4 Métodos de enseñanza de un idioma extranjero.

A través del tiempo han existido lingüistas entre otros profesionales que han contribuido a la creación, implementación o aplicación de un determinado método para la enseñanza y aprendizaje de una FL. Para efectos de nuestro trabajo de investigación se ha procedido a mencionar algunos de ellos en el orden cronológico de su aparición.

4.4.1 Métodos utilizados para la enseñanza del idioma inglés en los Estados Unidos.

En los EEUU se desarrollaron diferentes metodologías debido a la situación político-social existente durante las décadas de los cuarenta y cincuenta. Prueba de ello, es que en el año 1942 el gobierno de los EEUU convocó a cincuenta y cinco universidades para que intentasen desarrollar programas y métodos para la enseñanza de lenguas (Zanón, 2007). Surgiendo así varios métodos de enseñanza del idioma inglés sea como FL o como SL, que a continuación presentamos algunos, de los cuales se han tomado como referencia sus características más relevantes.

Iniciamos con el *método silencioso*, que tuvo sus inicios en los sesenta y que se caracterizó porque el docente primero proporcionada la información requerida por los estudiantes para la realización de una actividad y luego permanecía en silencio (Palenzuela, 2012). Obviamente se ayudaba de signos o material adicional para guiar a los estudiantes a cumplir con el objetivo trazado. Se fomenta que sea el estudiante quien utilice el idioma que está aprendiendo, por medio del descubrimiento del idioma y no por repetir lo ya aprendido, este proceso se apoya en objetos reales y por encontrar la respuesta al problema planteado inicialmente (Reyes, 2002). Es decir, el estudiante no memoriza los conocimientos sino que se fomenta el aprendizaje directo del idioma.

Se inicia con el *audio lingual* este método alcanzó su plenitud en la década de los sesenta, fue aplicado para la enseñanza del idioma inglés tanto como FL como SL. Este método fomentaba el aprendizaje del idioma por medio de ejercicios de memorización, repetición de frases y excesivos ejercicios mecánicos para completar, lo que generaba solamente un pequeño avance en el idioma, siempre que se realizara dentro del contexto del aula pero no permitía una buena comunicación dentro de contextos reales. El resultado de aprender inglés de esta forma generó mucha insatisfacción, por lo que paulatinamente fue perdiendo vigencia (Richards y Rodgers, 2001).

Aun cuando los estudiantes eran expuestos a conversaciones realizadas por personas nativas del idioma y sus errores eran corregidos sobre la marcha, no se fomentaba una verdadera comunicación. Además se debe tener en cuenta que este método se centraba en el docente y no en el estudiante (Zanón, 2007). No obstante, este método dio vida al uso de laboratorios, y aunque el material auditivo que se empleaba en las sesiones de clase era limitado, se constituyó en un incentivo para el estudio del idioma inglés (Nunan, 2011).

Surgiría como respuesta al método anterior, el enfoque del *código cognitivo*. Este método aparece en la década de los setenta como respuesta a la falencia comunicativa del método audiolingual, y dentro del estudio de un SL se enfoca en el control consciente tanto de los patrones lexicales y gramaticales auditivos (Richards y Rodgers, 2001; Seel, 2012). Principalmente dentro de este método se fomentan los procesos mentales y se hace hincapié en que el aprendizaje debe ser significativo para el estudiante.

Como bien lo menciona Zanón (2007) es importante “el desarrollo consiente de las estructuras de la lengua” (p.7), pues esto genera la posibilidad de una comunicación real para los usuarios del idioma. Siendo éste uno de los principales motivos que permite al estudiante convertirse en un ente participativo. Da oportunidad de ser él quien procese la información que recibe. Dicho en otras palabras, el estudiante está en la capacidad de pensar y por lo tanto de dar sentido a aquello que ve, oye y siente (Hutchinson y Waters, 2006).

En el ocaso de los sesenta y el alba de los setenta encontramos la *respuesta física total*, dentro de las características de este método encontramos que se basa en las técnicas de movimiento (Zanón, 2007). Además este método sostiene que el aprendizaje de una segunda lengua es paralelo a la lengua materna por medio de la respuesta física a los comandos recibidos, especialmente a tempranas edades o al inicio del estudio del idioma gracias a la continua exposición del estudiante al idioma aunque no practique la parte oral del idioma sino que más bien reacciona a éste por medio de movimientos al entender las órdenes que recibe (Dhority, 1999; Hall, 2011). Finalmente, se subraya que en la comprensión del idioma debe primar el significado antes que la forma, por lo que el nivel de stress tiende a disminuir y paulatinamente se van adquiriendo las otras destrezas del idioma (Richards y Rodgers, 2014).

Otro método que nace en la década de los setenta es *sugestopedia* el mismo que se enfocaba en la memorización del léxico de la FL y su respectiva traducción en L1, igualmente influía mucho el medio en el cual se producía el aprendizaje del idioma, es decir, la distribución armónica de los espacios, el mobiliario disponible y el uso de la música dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes (Richards y Rodgers, 2001).

Otro aspecto que es fundamental dentro de este método dentro de las aulas es que se fomentó el uso de la música, como el vehículo fijar el conocimiento en el subconsciente del estudiante y por este motivo era trascendental el correcto uso del idioma (Walsh, 2005).

4.4.2 Métodos utilizados para la enseñanza del idioma inglés en la Unión Europea.

Iniciamos la presentación de los métodos que han impulsado el estudio de una FL/SL con el método *traducción de gramática*, el mismo que nace a finales del siglo XVIII en Europa pero es a mitad del siglo XIX que logra su consolidación a nivel escolar. Pese a que este método no privilegia las destrezas comunicativas, lo que sí realiza es un refuerzo de la lengua escrita que se estudia. Para ello, tanto los estudiantes como el docente hacen

uso de la L1 en el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo dentro del salón de clases. Su uso depende de las necesidades de los estudiantes, pero en general, se la emplea para el estudio del vocabulario y en lo referente a la parte gramatical los estudiantes la aprenden de forma deductiva, lo que en varias ocasiones fomenta la producción de los errores (Martín, 2000).

Dentro de la enseñanza de un FL, en Alemania y Francia a finales del siglo XIX surge el **método directo**, el mismo que fomenta la destreza oral. Este método hace hincapié en la pronunciación de los estudiantes, esto es factible debido a que se trabaja con grupos pequeños. Sin embargo al trabajar con pocos estudiantes, no se da la misma prioridad a la gramática, que es aprendida gracias a un análisis inductivo. Este método pierde vigencia debido a que no se cuenta con suficientes profesores nativos (Otero, 1998).

Continuamos con los métodos en la enseñanza del idioma inglés encontramos en la década de los ochenta, el **enfoque natural**, presente tanto en Europa como en los EEUU. Este método fue impulsado por Krashen y Terrell y repercutió en la metodología que se debe emplear para enseñar una SL en tempranas edades (Moya *et al.*, 2003).

Este método combina técnicas que buscan una respuesta física del estudiante con la información que proporciona el docente, la cual debe estar relacionada con los intereses del estudiante y de esta forma crear un *input* adecuado a ser desarrollado en el salón de clases. Este método trabaja con un periodo de silencio, que es donde el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar su destreza auditiva. Luego pasa a un segundo momento, que es la producción precoz donde aparecen los errores y finalmente la producción discursiva donde se practica la destreza de hablar (Otero, 1998).

Principalmente en Europa se gestan cambios significativos a nivel de la enseñanza de idiomas impulsados por razones económicas. Y surge en poco tiempo el **enfoque comunicativo** el mismo que toma en consideración tanto el contexto como los intereses de quién lo estudia. Para ello, se sirve de los diversos métodos conocidos para la enseñanza del idioma así como de sus técnicas, ninguna de ellas prevalece sobre las otras, sino que todas

son utilizadas en la secuencia requerida para lograr que el estudiante sea capaz de comunicarse en una FL (Otero, 1998).

Finalmente, se puede concluir que los diferentes métodos han aportado al aprendizaje de una FL en diversos puntos del tiempo y que su contribución ha sido importante. Igualmente se puede decir, que no existe un único método que sea adecuado para la enseñanza de un FL, pues todos combinan de diferente forma las destrezas del idioma, y es el docente el llamado a utilizarlos de acuerdo a las necesidades propias de sus estudiantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

CAPÍTULO V

UNA VISIÓN A LOS ELEMENTOS DE UNA COMPOSICIÓN

El presente capítulo trata la escritura considerada dentro de las cuatro destrezas en el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma, sea como idioma extranjero o segundo idioma. Se abordan los diferentes tipos de escritura, sean éstos con propósitos académicos o profesionales. En el DEDI de la UTA se trabaja en el desarrollo de la escritura con propósitos académicos, pero no es la intención formar escritores, sino ayudar a que los estudiantes puedan manejar la comunicación escrita en diferentes ámbitos de su vida personal y profesional.

Se aborda por otra parte el proceso de la escritura dentro de los niveles establecidos por del MCER. En la parte final se analizan los diversos tipos de errores que se pueden encontrar dentro del proceso y, que dificultan la adquisición del idioma.

5.1 El *writing* dentro de las destrezas del idioma.

Aprender una FL significa que una persona debe llegar a tener dominio de las cuatro destrezas: *escuchar, hablar, leer y escribir*, como se había mencionado con anterioridad, las destrezas receptivas y productivas no pueden ser aprendidas en forma aislada sino que se complementan entre ellas.

Actualmente vivimos en un mundo donde la comunicación oral y escrita es importante. Quién domina una FL/SL encuentra varias alternativas de superación a nivel personal y profesional. Este es uno de los motivos que están impulsando a muchas personas para su estudio. No obstante, las personas encuentran que la destreza de escribir es difícil de adquirir.

En varias instituciones los docentes concuerdan así como en que esta destreza es compleja, que necesita de una motivación constante, retroalimentación y corrección por parte del docente como de los estudiantes para trabajar con sus pares. En la misma forma Lombana (2002), expresa que “la escritura es la destreza más difícil de ser dominada tanto como L1 o como SL/FL” (p.44). Reforzando este concepto se encuentra Watcharapunyawong (2012) quién expresa que “de las cuatro destrezas del inglés, la escritura se ha encontrado que es la más difícil para los estudiantes de inglés que estudian un SL”.

5.2 Concepto de *writing*.

La escritura como tal la encontramos en diferentes formas y niveles. Para fines de la presente investigación se enfoca la escritura con propósitos académicos. En este caso se habla de la escritura como una de las destrezas productivas en la enseñanza del idioma inglés en el Departamento Especializado de la Universidad Técnica de Ambato.

La escritura/composición es un proceso que sigue algunos pasos en orden secuencial y combina más habilidades básicas que ninguna otra área de estudio. Realmente es más compleja de cuanto se pueda creer. Involucra algunas micro habilidades tales como: uso correcto de la ortografía, uso adecuado de las palabras para expresar lo que se quiere de acuerdo al tópico, uso correcto de los elementos que forman una oración, uso correcto de las estructuras gramaticales, diferenciar las ideas principales de las ideas de soporte, coherencia del texto, entre otras cosas.

Dentro del campo educativo, encontramos que la escritura es una de las cuatro destrezas (Spratt *et al.*, 2005), que se desarrolla dentro del estudio de una LE. Se encuentra entre las destrezas productivas de la lengua, debido a que crea un mensaje a partir de letras que se combinan siguiendo una determinada secuencia gramatical para finalmente poder comunicar el mensaje a un receptor que conoce el idioma.

Al referirse a esta destreza Harmer (2010) indica que se debe diferenciar “entre escribir para aprender y escribir para escribir” (p.112). Dentro del salón de clases se utiliza

el escribir para aprender como una herramienta para reforzar el trabajo realizado en clases por el docente mediante los diferentes tipos de ejercicios que crea pertinente. En tanto que escribir para escribir es el camino que deben seguir quienes desean ser escritores.

Y quizás sean Spratt *et al.* (2005) quienes resumen de una forma sencilla lo que se entiende por escribir al manifestar que el acto de escribir es porque se quiere comunicar algo y para ello se utilizan diferentes signos sobre la superficie de un papel. De este modo la escritura contempla un mensaje, algo que se quiere decir a través de letras o signos.

El proceso de composición dentro del estudio de un idioma es complejo. Debido a que para su construcción intervienen muchos factores tanto externos como internos que no se pueden dominar completamente, se puede y deben desarrollar sub-habilidades que permitan concretar con éxito esta destreza y como bien lo mencionan Spratt *et al.* (2005) “...dependiendo de la edad y las necesidades de nuestros alumnos” (p.40), es importante conocer las limitaciones que presentan los estudiantes en cada nivel, y procurar que ellos avancen y no se estanquen en el proceso.

Es por eso que “los profesores a veces trabajan con modelos” (Spratt *et al.*, 2005, p.40) esto se mantiene especialmente en los niveles iniciales, pues se da al estudiante una base sobre la cual deberá trabajar, realizando cambios sea en los sujetos o en los complementos para, de este modo, ir adquiriendo los elementos necesarios y teniendo más contacto directo con el idioma. Aunque este tipo de ejercicios son guiados y su producto es condicionado, puede ser una alternativa para dominarla. Muchos docentes optan por reforzar este tipo de composición con ejercicios para completar espacios para lograr mantener una buena cohesión en el mensaje.

5.3 Tipos de *writing*.

Dentro del campo de la escritura se puede identificar los siguientes tipos de *writing*: el texto narrativo (*narrative writing*), texto descriptivo (*descriptive writing*), texto expositivo (*expository writing*), texto argumentativo (*persuasive writing*), texto periodístico

(*journalistic writing*), texto publicitario (*the language of advertising*), texto jurídico y administrativo (legal and *administrative documents*), texto científico- técnico (*scientific and technical writing*) (Muñoz-Basols *et al.*,2012).

Según Keir (2009), dentro de los diversos textos que se pueden encontrar tenemos el texto explicativo, texto recuento, texto del informe, y el texto descriptivo. Además, siguiendo al mismo autor encontramos que un programa de escritura balanceado, debería considerar a la escritura modelada, escritura interactiva, escritura compartida, escritura guiada y la escritura independiente. En tanto que Hutchinson (2005), expresa que dentro de la destreza de escribir se encuentran textos descriptivos, expositivos, narrativos y persuasivos dentro de la destreza de escribir.

Cada uno tiene sus propias características y no es el objetivo profundizar en cada uno de ellas, simplemente se enlista para tener presente que el área de estudio es muy amplia y que merece toda nuestra atención. Sin embargo nuestro trabajo de investigación toma una pequeña parte de dicha clasificación, pues nos interesa principalmente el texto descriptivo y la escritura guiada.

Una persona cuando elige comunicarse por medio de un texto escrito debe tener en líneas generales las siguientes precauciones: usar el léxico pertinente, una estructura a seguirse, además de considerarse el propósito del mensaje y a quién va dirigido.

Es por ello que, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de una FL/SL un estudiante puede escribir sean textos literarios y no literarios. En ocasiones puede utilizar solo uno de ellos pero muy a menudo sucede que puede combinar los diferentes tipos de textos, pues son necesarios para transmitir ideas, acontecimientos y proyectos entre otras opciones.

5.3.1 Textos literarios.

Se ha puesto mayor énfasis en los textos literarios debido a que son utilizados dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de una SL/FL. Los textos literarios se

clasifican en argumentativo, descriptivos, explicativos o expositivos y narrativos. Los estudiantes del DEDI los utilizan en sus trabajos de composición en los diferentes niveles en varias ocasiones los estudiantes escriben combinando los diferentes estilos.

El texto literario lo encontramos dentro de los textos que tratan las temáticas de cuentos, novelas, etc. (Muñoz-Basols *et al.*, 2012). Este tipo de texto literario está conformado por la estructura externa básicamente, es la forma de presentación de la información distribuida generalmente por capítulos o secciones, donde se podrá encontrar por lo general la introducción a la temática, el nudo que es la sucesión de los hechos y el desenlace que se dé al tema tratado. A esta secuencia se la conoce como estructura cronológica o lineal (Muñoz-Basols *et al.*, 2012). Este tipo de texto se puede trabajar con estudiantes que tengan un nivel A2 según el MCER, pues se necesita de vocabulario y de varias estructuras gramaticales para su uso.

Para desarrollar el texto narrativo se necesita de un buen dominio de vocabulario y de estructuras debido a que el objetivo del ejercicio es poder capturar la atención al lector y este tipo de texto literario se puede practicar solo con los niveles altos del idioma o con estudiantes de los niveles intermedios del idioma, más no hay que olvidar que el texto narrativo es una forma de comunicación oral o escrita muy utilizada a nivel de los medios de comunicación masiva como son la televisión, la radio, etc. Un detalle importante de este tipo de texto es que presenta una estructura temporal, es decir, posee marco, complicación, resolución y evaluación (Pérez, 2006).

5.3.1.1 Texto argumentativo.

Generalmente los estudiantes cuando tienen la oportunidad de expresar sus propias ideas, opinión o punto de vista hacen uso de este tipo de texto. Este tipo de texto presenta la información de manera organizada y lógica. Con este tipo de texto el escritor puede tomar una posición tanto positiva como negativa. Dentro de la secuencia del texto argumentativo encontramos: la tesis que es la base de la argumentación, a continuación el cuerpo del texto

que se caracteriza por la reflexión sobre lo tratado y finalmente la conclusión del mismo (Marimón, 2006).

Los estudiantes tienden a utilizar este tipo de texto escrito como base para preparar debates, pues el estudiante busca poder convencer y persuadir a alguien, esto se lo puede hacer por medio de expresar o rebatir sus argumentos sobre un determinado tema o asunto a tratarse. La estructura que presenta este tipo de texto es el siguiente, planteamiento, desarrollo y conclusión (Pérez, 2006).

5.3.1.2 Texto descriptivo.

En el nivel A1 los estudiantes comienzan a escribir pequeñas composiciones, especialmente los estudiantes escriben sobre sujetos que conocen, además hacen uso de varios detalles que permitan una mejor descripción del sujeto sobre el cual se está escribiendo y que se desea presentar a nuestros lectores (Rodríguez, 2005).

En los niveles iniciales los estudiantes generalmente tienden a hacer uso de la escritura guiada Keir (2009), donde los estudiantes no se sienten seguros sobre el idioma y generalmente cambian los nombres de los sujetos por pronombres, el uso de adjetivos entre otras opciones para realizar sus primeras composiciones.

Mientras que para Álvarez y Álvarez (2005) los textos descriptivos representan una parte de la vida de personas y lugares, dentro de las cuales se pone especial atención a la apariencia externa de las diferentes composiciones. Para la realización de este tipo de texto, se puede tener en consideración la respectiva secuencia en este tipo de texto y siguiendo a Williams (2000), encontramos lo siguiente:

- Pre-escrito donde se pueden utilizar diferentes estrategias para planear el trabajo escrito, entre otras alternativas tendríamos la lluvia de ideas, la toma de notas, mapas mentales con el vocabulario necesario, etc.

- La redacción y la revisión del trabajo a presentarse, es decir, se debe trabajar sobre la idea principal, la correcta elección del léxico y también se debe prestar atención al correcto uso de los párrafos.
- Edición y publicación, en otras palabras se debe poner atención tanto a la gramática, puntuación, deletreo de acuerdo al nivel en el cual se está desarrollando.
- Recibir y dar retroalimentación a los trabajos presentados para ir alcanzando un mejor desempeño en esta destreza (Williams, 2000).

Pese a existir una senda pre establecida para la realización de este tipo de texto, no se puede asegurar que sea ejecutada en todas sus partes cuando los estudiantes escriben. Sin embargo, para Álvarez (2004), cada una de las descripciones debe contar con un tema cualquiera y un observador que describe la situación por medio de una jerarquización de ideas, relaciones y para ello utiliza los diferentes elementos gramaticales que le sean útiles en su accionar. Como se puede apreciar existen diferentes alternativas en lo referente a la escritura. Luego de realizar un estudio de los diferentes textos y compararlos con los trabajos realizados por nuestros estudiantes; se pudo concluir que, teníamos ante nosotros trabajos de tipo descriptivo.

Por lo que, nos parece interesante comenzar con una aproximación a este tipo de texto. Al respecto Spencer (2005) expresa que es “... describir una persona, lugar u objeto con vívidos detalles” (p.4). Es decir, se basa en la descripción de una persona, un sitio o un objeto al cual lo complementa con detalles, los mismos que contribuyen a que el mensaje que se quiere emitir llegue al lector de una manera clara y precisa. Si bien este concepto se aplica para los futuros escritores, quienes tienen que revisar los diferentes estilos de escritura durante su formación académica, lo cual les permite conocer y practicar cada una de sus características y funciones. Este tipo de texto se lo puede aplicar a nuestros estudiantes, quienes deben realizar varias composiciones como parte de su estudio del idioma que han seleccionado.

Cabe anotar que este tipo de texto “se utiliza en ensayos, reportes, ficción, no ficción y poesía” (Spencer, 2005, p.4) como se puede apreciar, su campo de acción es amplio, y no debemos olvidar que cada uno de ellos tiene sus características propias a ser respetadas. El texto descriptivo se fundamenta en los elementos del lenguaje como son la presencia de verbos, adjetivos, sustantivos y demás elementos requeridos para “mostrar, manifestar o comunicar en un contexto determinado” Muñoz-Basols *et al.*, 2012, p.45), aquello que deseamos transmitir de forma diacrónica o sincrónica a nuestros lectores.

5.3.1.3 Texto explicativo o expositivo.

El texto explicativo o de exposición es utilizado por las personas cuando su intención es la de informar acerca de una idea, concepto o hecho de una manera clara. Se la utiliza en varios ámbitos, especialmente en informes técnicos, conferencias. Este tipo de texto presenta la siguiente estructura: introducción, desarrollo y conclusión (Pérez, 2006). Este tipo de texto se lo realiza cuando los estudiantes han adquirido el léxico y estructuras suficientes para desarrollar los diferentes tópicos. Es decir, a partir del segundo nivel y su contenido va variando en concordancia con los niveles estudiados.

El texto expositivo puede ser desarrollado de forma individual y colectiva. Si el estudiante trabaja solo con este tipo de texto, puede llegar a desarrollar su propio estilo. Lo que le permitiría descubrir sus fortalezas y mejorar sus debilidades. O puede ser realizado en grupo, donde la participación y responsabilidad de sus integrantes es necesario para llegar a alcanzar resultados satisfactorios. Cabe destacar que en ambos casos, el docente funge como facilitador de las diferentes actividades a llevarse a cabo, las cuales siempre deben estar en concordancia con el nivel de los estudiantes (Girón, 1993).

5.3.1.4 Texto narrativo.

Este tipo de texto se caracteriza porque trabaja sobre una serie de acciones reales o imaginarias. Se puede combinar con textos descriptivos, expositivos y argumentativos a lo

largo de su utilización, además el texto narrativo se subdivide en textos literarios y no literarios.

En relación al texto literario, se encuentra en los textos que tratan las temáticas de cuentos, novelas, etc. (Muñoz-Basols *et al.*, 2012). Los estudiantes escriben siguiendo la siguiente estructura: introducción a la temática, el nudo que es la sucesión de los hechos y el desenlace que se dé al tema tratado. A esta secuencia se la conoce como estructura cronológica o lineal. Este tipo de texto se puede trabajar con estudiantes que tengan un nivel B1 según el MCER, con un buen manejo del idioma, más no hay que olvidar que el texto narrativo es una forma de comunicación oral o escrita muy utilizada a nivel de los medios de comunicación masiva como son la televisión, la radio, etc. Un detalle importante de este tipo de texto es que presenta una estructura temporal, es decir, posee marco, complicación, resolución, evaluación (Pérez, 2006).

5.3.2 Textos no literarios.

A más de los cuatro tipos de textos que en general que son usados dentro del estudio de una FL/SL también podemos encontrar los otros textos que aunque no son literarios pueden ser utilizados o mencionados en los niveles superiores del aprendizaje de una FL/SL, por lo que a continuación se presenta una síntesis de los mismos.

5.3.2.1 Textos científicos.

Tienen como objetivo principal el de dar conocer la información pertinente sobre las diferentes investigaciones que se están realizando o se han realizado en las diferentes áreas del saber. Este tipo de textos son realizados de manera secuencial y lógica. Se caracterizan de ser escritos, utilizan un lenguaje directo y tiene su clasificación propia, por ejemplo: científicos, tecnológicos, didácticos ente otros (Comparán *et al.*, 2007).

5.3.2.2 Textos jurídicos y administrativos.

Tienen su estructura propia que se evidencia en su sintaxis, en el léxico utilizado así como los textos mismos. Este tipo de textos se encuentran estructurados por secciones, capítulos, artículos entre otros elementos. Por lo que, esta secuencia crea una jerarquía propia, pues esto permite que la información sea ordenada y de fácil acceso para las personas (Girón, 1993).

5.3.2.3 Textos periodísticos.

Son aquellos utilizados para la comunicar de forma permanente los acontecimientos, hechos o situaciones de características positivas o negativas en las cuales están inmersas las personas. Se utiliza como medio de difusión de este tipo de texto a los periódicos. Los periódicos por lo general se clasifican en diarios que se publican cada día, semanal, quincenal o mensual. Esto obedece a las políticas propias de las instituciones que las publican así como su contenido, forma de presentación y costo (Martínez, 2006).

5.3.2.4 Textos publicitarios.

Son empleados para fomentar que las personas adquieran diferentes productos, se utiliza generalmente el imperativo, en el sentido de recomendar el o los productos, pero también pueden utilizar otros tiempos. Generalmente este tipo de texto utilizan los párrafos para mencionar lo más relevante de su producto con información clara y directa (Dupont, 2004).

Los diferentes textos utilizados por los estudiantes del DEDI dependen del nivel que cursan, los objetivos del mismo a ser alcanzados, así como también de los intereses de los estudiantes. Más que hablar de textos, se habla de tipos de escritura, sea ésta descriptiva, narrativa o informativa. Adquieren mayor relevancia conforme avanzan los niveles, porque esto implica mayor exigencia en el uso de las estructuras gramaticales, el vocabulario adecuado al tema de la composición, el uso correcto de ortografía y puntuación, como también la creatividad y fluidez.

5.4 Elementos del proceso de *writing*.

Para poder escribir cualquier tipo de texto, no es necesario solamente el conocimiento de estructuras gramaticales y poseer un léxico adecuado sino también, es necesario que los estudiantes puedan manejar otros elementos, como son la planificación, organización escritura, edición y revisión.

Por lo que en primer lugar, se menciona en primer lugar la planificación, que consiste en esbozar ideas en un papel; para ello se puede hacer uso de la lluvia de ideas, mapas conceptuales, frases aisladas, o palabras claves.

En segundo lugar, esta información será utilizada en la organización de las ideas, es decir, se puede identificar en qué orden se va a escribir, cuáles serán las ideas principales y cuales las secundarias.

En tercer lugar, se encuentra la escritura de un primer borrador, en esta fase los estudiantes tienen la oportunidad de coordinar ideas, aportar con nueva información o cancelar aquella que no aporta a la transmisión del mensaje. Se hace uso dentro del proceso de escritura de los puntos gramaticales estudiados.

De cara a la presentación del texto, se deben realizar la edición del texto, es decir, se debe proceder a revisar las falencias en gramática, ortografía, puntuación, aclarar ideas, conceptos o situaciones con el objetivo de ver si se ha respondido correctamente a lo solicitado en la instrucción dada con anterioridad a realizarse el ejercicio.

El último paso es someter el texto escrito al último paso del proceso, como es la revisión en donde de acuerdo a todos los pasos previos realizados se puede cambiar varias cosas teniendo en cuenta el lector al cual está destinado lo que se escribió.

En cuanto a la revisión del texto, se puede optar por la revisión por parte del docente, el mismo que pasa gran parte del tiempo leyendo y corrigiendo cada texto, para luego tomar las medidas pertinentes de acuerdo a los resultados obtenidos y por lo tanto el

estudiante es un agente pasivo dentro de la actividad. Se tiene también la edición de pares o grupos, se puede fomentar que los estudiantes identifiquen de manera más fácil sus debilidades, compartan ideas y sobre aprendan a escuchar el punto de vista de sus compañeros.

Otro tipo de revisión es el auto edición, donde es el mismo estudiante que evalúa su trabajo. Esta no es una tarea fácil pero forma parte del proceso de evaluación y se debe fomentarla. Es importante tener en cuenta que los estudiantes deben haber recibido la información previa para fomentar una edición siempre positiva.

5.5 Escribir en una lengua extranjera.

Coincidimos con García (1998) cuando expresa que “los estudiantes llegan a la universidad sin experiencia en redactar en FL, ya que lo que han hecho hasta ese momento ha sido traducciones escritas de frases y párrafos que no enseñan a escribir” (p.27).

Y es que a escribir se aprende escribiendo. Esta es una tarea que demanda tiempo, concentración y esfuerzo. Pero todo esto de nada serviría si el estudiante no tiene a su alcance lo que Hedge (1900) citado por García (1998, p.28), manifiesta: “tener una gramática correcta”; “tener un rango de vocabulario”; “buena puntuación”; “ortografía adecuada” entre otras alternativas que ayudarían a un buen desempeño en la destreza escrita por parte del estudiante. Además García afirma que existen tantos enfoques para escribir como docentes y estudiantes existen, pues cada uno tiene sus características propias.

5.5.1 El enfoque basado en el texto controlado.

Cuando un estudiante está iniciando el aprendizaje de una FL/SL hace uso de este texto. Debido a que, el estudiante debe realizar pequeños cambios dentro de las diferentes frases, es decir, debe cambiar un sujeto por un pronombre, un singular por un plural, etc. Es decir tiene un campo de acción delimitado y no es importante cuan largo es el texto, el docente no pasa largas horas en su corrección, ya que la posibilidad de que el estudiante

cometa errores es mínima. Por supuesto que existieron posiciones a favor y en contra de este tipo de textos (García, 1998).

5.5.2 El enfoque basado en el texto libre.

Se dice que el estudiante debe ser copartícipe de su aprendizaje. Una forma de incentivarlo es por medio de la elaboración de un texto libre. Este tipo de texto se lo trabaja con estudiantes que poseen ya un cierto dominio tanto en vocabulario y estructura del idioma. El objetivo de este tipo de actividad se centra en el contenido y fluidez del idioma. Se trata de fomentar la creatividad del estudiante trabajando sobre temas de su interés. En cuanto a la presencia de los errores dentro del trabajo escrito, estos son corregidos en otro momento de acuerdo a la metodología que el docente este empleando (García, 1998).

5.5.3 El enfoque basado en el modelo de párrafo.

Cuando la organización dentro de un texto es privilegiada estamos de cara al uso del modelo de párrafo. Con este método se utiliza para ordenar las frases, añadir o suprimir ideas o frases completas. Si un estudiante puede escribir bien en su L1 no significa que podrá hacerlo de la misma manera en una FL/SL. Se debe tener en consideración que la L1 puede ser similar o diferente de una FL/SL y por consiguiente, el estudiante necesita de este tipo de texto para poder elaborar de una mejor forma su trabajo escrito (García, 1998).

5.5.4 .Enfoque gramático-sintáctico y organizativo.

Existen además docentes que creen que el estudiante debe tomar en consideración los elementos gramaticales, el léxico y la organización que ha aprendido para poder transmitir de una forma clara y correcta sus ideas o pensamientos. Es decir, este tipo de texto se lo puede utilizar con estudiantes que han sido expuestos al idioma (García, 1998).

5.5.5 El enfoque comunicativo.

Muchas veces el estudiante en clases escribe un texto basado en que lo leerá su profesor al cual conoce y sabe que espera encontrar en su trabajo. Pero es muy distinto cuando, al estudiante se le dice que será otra persona quién va a revisar su trabajo escrito. En ese momento el estudiante se pone alerta y se concentra o no en el trabajo. Tiene una

motivación distinta, pues su compañero va a poder responder a lo que lea. Si no comprende lo que está leyendo podrá hacer preguntas o comentarios y esto de la una motivación adicional al trabajo (García, 1998).

5.6 Escritura guiada.

La escritura guiada según Raimés (1983) citado por García (1998, p.88) es “una extensión de la escritura controlada”. En este tipo de textos se proporciona al estudiante el léxico que debe usar, las preguntas que deben ser contestadas dentro de la composición e inclusive el esquema que debe ser utilizado dentro de la actividad.

La producción de errores es mínima pues los estudiantes no escriben sus propias oraciones sino que imitan las frases o estructuras previamente estudiadas, es decir, este tipo de texto hace un refuerzo a la gramática más no incentiva la creatividad de los estudiantes. Esta actividad es desarrollada previamente a que los estudiantes escriban de forma libre donde ellos deberán elegir las frases y estructuras para poder transmitir sus ideas o pensamientos y son susceptibles de cometer errores.

Pero el error debe ser visto como un elemento que indique que el estudiante está aprendiendo y no debe ser considerado como un factor predominante en este proceso. Como se puede observar en cada caso los estudiantes tienen que trabajar con la escritura. Al final del semestre igualmente docentes y estudiantes deben presentar productos acreditables.

5.6.1 El *writing* en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002).

El MCER (2002) es un documento guía utilizado en la elaboración de varios textos para la enseñanza del idioma inglés a nivel mundial. En lo relacionado a la destreza escrita, se presenta información pertinente a los tres niveles que son motivo de estudio.

- En el nivel A1: es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica MCER (2002). Es decir es información básica pero que requiere de los diferentes elementos gramaticales para que el mensaje sea claro para el lector.
- En el nivel A2: escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas, por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. esto se lo realiza por medio de las composiciones descriptivas. ya que este tipo de textos escritos son breves basados en hechos, actividades pasadas y experiencias personales. Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o último. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas MCER (2002). Para lo cual debe ya manejar un léxico adecuado a cada situación y usando estructuras gramaticales tanto en presente como en pasado. En este nivel se desarrolla especialmente las composiciones de textos descriptivos.
- En el nivel B1: escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, de un viaje reciente, real o imaginario. Puede narrar una historia (MCER, 2002). En este nivel comienza a hacer uso de los diferentes tipos de textos. es decir, puede usar el texto publicitario para hacer publicidad sobre su carrera, utilizar el tiempo imperativo para recomendar el consumo de ciertos productos con información clara y directa (Dupont, 2004). O puede narrar y/o describir sus experiencias personales en forma detallada y lógica para el lector. Además los estudiantes pueden combinar textos literarios (García, 1998; Marimón, 2006) y no literarios (Comparán *et al.*, 2007; Dupont, 2004; Girón, 1993; Martínez, 2006) para cumplir con la tarea asignada. Es importante que los estudiantes dispongan de los recursos necesarios, de las instrucciones que reciba por parte del docente para el desarrollo de las diferentes temáticas.

5.7 Problemas generales en composición.

Los problemas que presentan los estudiantes a la hora de escribir son muchos, dependiendo del contexto en el que viven, el agrado o desagrado por la tarea de escribir, la motivación que tengan hacia este tipo de destreza o cualquier otra cosa que sea de mayor interés en su vida diaria.

Los estudiantes presentan diferentes tipos de falencias en sus composiciones. Existen estudiantes que no tienen un buen dominio de las diferentes estructuras gramaticales o de léxico adecuado para realizar el trabajo escrito. En relación a puntuación no utilizan los diferentes signos para transmitir correctamente su mensaje y solo usan algunos de los signos. Existen estudiantes que pese a que tienen un buen dominio de léxico no logran escribir sus ideas en secuencia y por lo tanto gastan mucho tiempo y esfuerzo y al final no están satisfechos con su trabajo realizado o simplemente reciben una nota menor a la que suponían que obtendrían.

5.8 Análisis de los errores (EA) en inglés.

Cuando se desea conocer cuáles son los posibles problemas que un estudiante debe afrontar para aprender una LE, se tienen dos opciones, la primera es el Análisis Contrastivo (AC) y la segunda el Análisis de Errores (EA) como se menciona en (Gluth, 2003).

El Análisis Contrastivo fue formulado inicialmente por Fries en 1945, sin embargo fue Lado en 1957 quien se encargó de desarrollarlo y difundirlo ampliamente. El AC se basa en la comparación de dos sistemas gramaticales. Es decir, el idioma nativo del estudiante (NL) con el idioma que estaba aprendiendo y cuyas siglas son TL.

Según Lado (1957) el AC era muy útil pues permitía establecer tanto las similitudes como diferencias entre los idiomas y de estas relaciones se obtendría como resultado que los estudiantes produzcan o no errores mientras aprende el idioma.

La segunda opción es el EA, este concepto es una herramienta importante que nos ayudara más adelante en nuestro análisis de nuestro corpus de errores realizados por los estudiantes de inglés de los diferentes niveles del DEDI de la UTA.

Para poder ir adentrándonos en este amplio campo de EA, nos parece oportuno revisar algunas definiciones de este término realizadas por ciertos autores, quienes nos irán guiando en el estudio de EA.

El concepto de EA se desarrolló en 1960 siendo Corder su máximo representante quién indicaba que “el EA se reserva para el estudio de los enunciados erróneos producidos por un grupo de estudiantes” (James, 2013, p.3). Es decir, el EA, se centra en una parcela del campo del saber, que es la razón de ser de nuestro trabajo de investigación. Pues se procederá a la identificación y análisis de los errores que han realizado los estudiantes en sus diferentes composiciones finales de *writing* en la parte pertinente de esta investigación.

Según James (2013) “el AE es el proceso para determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una lengua sin éxito” (p.1). Como se evidencia este concepto permite determinar varios factores tanto internos como externos, los mismos que pueden incidir en diversos momentos sobre el estudiante en su proceso de asimilación, manejo y dominio de una LE.

Es por ello, que se desea identificar en que elementos sean gramaticales o de evaluación tienen dificultad los estudiantes en los tres niveles consecutivos dentro del proceso de aprobar una LE en el DEDI, la cual mayoritariamente es elegida por voluntad del estudiantes o debido a los requisitos de cada carrera.

Si bien el AE tiene sus limitaciones, los cuales han sido oportunamente señalados por varios autores, pero que pese a sus falencias, tal vez la más significativa la puntualiza (Celce-Murcia *et al.*, 1996), en este documento se pone de manifiesto que el EA se centra en los problemas que tienen los estudiantes y no se toma en consideración el buen desempeño de los mismos.

Este criterio también guiará la parte metodológica de la presente investigación, ya que para el análisis correspondiente no se tomarán en consideración las frases correctamente escritas en ninguno de los parámetros asignados para el presente estudio. En cambio, las falencias o errores que podamos encontrar nos pueden proporcionar información muy útil tanto para estudiantes y docentes. Puesto que el EA se puede entender como una herramienta dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA), este criterio es compartido por VanPattern y Benati (2010) al mencionar que “el AE es una herramienta de investigación que se caracteriza por ser un conjunto de procedimientos para identificar, escribir y explicar los errores de los alumnos de una SL”(p.82).

Los estudiantes se pueden comunicar tanto de manera oral como escrita. Por lo que identificar, describir y tratar de encontrar una explicación sincrónica para los errores sería muy interesante.

Realizando esta actividad el estudiante podría mejorar su desempeño académico tanto dentro como fuera del salón de clases. Esta información sería muy útil para el docente, pues le ayudaría a incluir nuevos métodos, técnicas o ejercicios que fomente su desempeño académico y optimice los recursos que tiene a disposición para la enseñanza de la LE, ya que como se había mencionado anteriormente el EA se encuentra enfocado hacia los errores que realizan o cometen los estudiantes cuando quieren comunicarse en una LE que están estudiando (Gass *et al.*, 2013).

El estudio de una nueva LE es un proceso continuo que demanda de tiempo y esfuerzo por parte de los estudiantes, quienes deben recorrer un largo camino para poder aprender, manejar y dominar un idioma. Sin embargo este proceso puede verse interrumpido como lo menciona James (2013) cuando se refiere a que “los errores llegan de dos maneras, cuando los conocimientos de una FL/SL se han convertido en fosilizaciones, o cuando los errores se producen en los intentos” (p.2).

En otras palabras, el proceso de adquisición de una LE se ve interrumpido cuando el conocimiento se fija o estanca, creándose así el efecto que en idiomas se conoce como fosilización. Este mismo concepto puede ser aplicable al caso en que un estudiante, repita el mismo error por varias ocasiones mientras se encuentra en el proceso de desarrollo de sus competencias comunicativas.

Este concepto nos abre las puertas a una gran variedad de posibilidades, para encontrar la naturaleza de origen de los errores; de igual modo lo realiza James, 1998, citado por Wetzorke (2005) quién dice en cambio que “el AE es el estudio de la ignorancia lingüística” (p.3). Esta definición es como la anterior muy amplia, pues no identifica ninguna categorización de los posibles errores que los estudiantes puedan cometer en el transcurso de aprendizaje de una LE y las causas que las originan.

Básicamente Wetzorke menciona que el EA busca identificar y clasificar los errores. Este concepto se contrapone a lo anteriormente citado, más aún cuando el mismo autor identifica el aporte directo de EA en relación a los dos principios, a saber, estos son “la obligación de dar retroalimentación útil y de manera detallada y ser capaz de centrarse en los aspectos específicos del sistema lingüístico” (Wetzorke, 2005, p.3).

En tanto que para Krashen(2002) la naturaleza de los errores tiene relación con el grado de monitoreo de su comportamiento (Yang y Xu, 2001).

5.9 Error versus equivocación.

Gass *et al.* (2013) hacen referencia al aporte de Corder, donde establece ya la diferencia entre el concepto de error y equivocación. Se entiende que el **error** es sistemático y es probable que ocurra varias veces y que no sea reconocido por parte el estudiante como error (Yang y Xu, 2001, p.16; Gasset *al.*, 2013, p. 91). Dicho simplemente es cuando un estudiante comete varias veces el mismo error y no es capaz de corregirlo por sí solo. Para que lo pueda corregir, el estudiante necesita de la ayuda de otra persona que tenga más conocimiento sobre el idioma que se encuentra estudiando.

En tanto que por *equivocación* se debe entender cuándo” el estudiante es capaz de reconocer la equivocación y corregirlo si es necesario“(Gasset *al.*, 2013, p.91). Es decir, el estudiante es capaz de reconocer que se ha equivocado y es capaz de corregir por si solo esta falta.

5.9.1 Clasificación de errores.

Debido a que es difícil para los estudiantes superar los errores por si solos y requieren de la ayuda de otra persona, se podría pensar en un compañero con un mejor dominio del idioma como también en el docente.

El EA nos permite distinguir entre los errores interlingüísticos los cuales “son atribuidos a la lengua nativa” y los errores intralingüísticos son “aquellos propios del idioma que se está aprendiendo y que no tienen relación con la lengua materna” (Gass *et al.*, 2013, p. 92)

Sin embargo, Richards (1971) citado por Celce-Murcia (2007, p.20), amplía este concepto debido a que propuso la siguiente clasificación de errores.

Tabla 3. Clasificación de errores lingüísticos.

TIPO DE ERROR	CONCEPTO
Error interlingüísticos	Por la trasferencia negativa de la L1.
Error intralingüísticos	Debido a marcadas características de la lengua de destino
Errores de desarrollo	Se refieren a los problemas y estrategias de los niños cuando adquiere una TL como su L1

Fuente: Extraído de Celce-Murcia, 2007

Por medio de estas clasificaciones, podemos ir filtrando nuestro campo de revisión de errores. Somos conscientes que no podremos analizar exhaustivamente cada tipo de error, pues no estamos seguros de que nuestra clasificación sea la mejor. Nuestras dudas nos llevan hacia Odlin (1997), quien pensaba que el gran desafío del EA era decidir que

categoría se debería asignar a un determinado error cometido por un estudiante en su proceso de comunicación.

Por lo que, en base a los conceptos que hemos revisado sobre los errores y conscientes de que los mismos tienen diferentes fuentes o razones para ser producidos, nos apoyaremos en Spiller (1991), ha procedido a realizar la siguiente clasificación de los errores, de acuerdo a los siguientes pasos metodológicos

Tabla 4. Clasificación de errores por posición.

TIPO DE ERROR	CONCEPTOS
Error de locación	Identificación y comparación de los errores cometidos con referencia a una norma lingüística.
Error de descripción	Análisis y clasificación de los errores teniendo como referencia criterios lingüísticos.
Errores de hipótesis	Errores pudiendo ser estos de carácter psicológico y psicolingüístico.
Errores de investigación sobre los efectos de comunicación	Interpretación de los efectos comunicativos.
Errores didácticos	Tienen que ver con errores dentro de la evaluación, terapia y prevención.

Fuente: Spiller (1991)

Esta clasificación aun cuando se concentra en determinados tipos de errores, tiene una cobertura extensa y las causas por las que ocurren los diferentes errores pueden ser provenientes de factores internos como externos. Razón por la cual a continuación, procedemos a revisar algunos aspectos que consideramos relevantes para nuestra investigación con relación al análisis de errores y la interlingua (Corder, 1982).

La adquisición de una L1 o lengua materna forma parte del proceso de maduración que tiene que desarrollar un estudiante, en tanto que, una L2, L3 o más son adquiridas después de la L1. Generalmente la adquisición de una L2 viene asociada a diferentes factores como, el input al cual el estudiante se ve sometido, la metodología usada por el docente y la motivación misma del estudiante para estudiar la L2. Estos y muchos otros

factores pueden influenciar positiva o negativamente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de dicho estudiante.

Esto sin embargo, no exime al estudiante de cometer errores durante su proceso de comunicación basado en sus necesidades tanto de forma oral como escrita. Los errores son una fuente importante para el docente, debido a que estos le proporcionan la información necesaria para que pueda dar al estudiante una correcta retroalimentación y de ser el caso variar tanto la metodología como el material didáctico que está usando. Igualmente le indica si el estudiante está o no progresando.

En cuanto tiene relación a la utilidad para el estudiante, es útil en la medida que da luces sobre las estrategias que éste se encuentra empleando para adquirir el nuevo conocimiento y finalmente porque los errores forman parte de su proceso de aprendizaje y porque nadie hasta la actualidad ha encontrado un método que los elimine por completo.

Para este autor la adecuada clasificación de los errores permitirá entender de una mejor manera el desempeño del estudiante, por lo que su clasificación de errores es “omisión, adición, selección y orden” (Corder, 1982, p. 36). Estos parámetros generales pueden ser aplicados a la parte gramatical de nuestro estudio.

Por otro lado, sea cual fuere el área a ser estudiada por medio de EA, la interpretación que se dé a los errores debe estar enmarcada dentro del contexto y el correcto uso de la gramática que el estudiante hace de la L1 con respecto a la L2.

Cuando se trata de establecer qué tipo de error ha cometido un estudiante, nos encontramos frente a un vasto campo, pues la correcta interpretación del error marcará la diferencia entre errores de situación, contextualización y de interpretación. El vocabulario que se utilice es tan importante como las estructuras gramaticales. Ya que en conjunto pueden transmitir un mensaje claro al lector. Si fuese el caso de utilizar la estructura correcta pero no el vocabulario adecuado se prestaría a una lectura subjetiva por parte del lector.

Es difícil saber, si el estudiante ha interiorizado el idioma o simplemente repite frases previamente aprendidas pero sin conocer su significado real dentro de los diferentes contextos generándose de este modo el error.

5.9.2 Errores de transferencia.

Dentro del estudio de una FL se pueden presentar errores de transferencia, como los encontrados en estudiantes que tienen el español como primera lengua, “en el nivel elemental supondría alrededor de un 40 por ciento del total de errores” mientras que en lo relativo al nivel intermedio la relación sería del 20 por ciento. En tanto que los errores de hiper – generalización con los mismos estudiantes dentro del nivel elemental se encontró una relación cerca del 60 por ciento, mientras que, si se hace referencia al nivel intermedio se encontró una relación del 80 por ciento (Yanguas, 1983, p.162).

Según estos datos, se evidencia que este tipo de errores no disminuyen con el avance en el conocimiento de la LE. Los motivos para ello, merecerán una nueva investigación, ya que en nuestro caso queremos identificar si existen estos tipos de errores y en qué porcentaje los podemos encontrar.

A más de los errores citados, encontramos que los errores fosilizados también se encuentran presentes, en una relación del 60 por ciento debido a la transferencia de la gramática española (Yanguas, 1983, p.162).

5.10 Los signos de puntuación dentro de un texto escrito.

Para escribir correctamente el estudiante debe hacer uso de varios elementos. Se comparte la posición de que “para aprender a escribir con corrección y fluidez hay que escribir, escribir y escribir” (Maqueo, 2005, p.13). Solamente la práctica continua permitirá al estudiante poder ir afianzando su conocimiento dentro de esta destreza en cada uno de los niveles que sean estudiados.

Pero no solamente se debe escribir por escribir sino más bien debemos usar los diferentes signos de puntuación para evitar que nuestros mensajes sean “dudosos o ambiguos” (Suazo, 2000, p.107) y para ello debemos hacer uso de los diferentes signos de puntuación. Con ello puede el emisor enviar mensajes claros, además de agregarle diferentes matices para que el receptor capte fácilmente el texto escrito.

Por ello es importante que se le proporcione al estudiante la información oportuna sobre los signos de puntuación. Ya que deberá aprender a distinguir entre aquellos signos que son regidos por normas fijas (por ejemplo signos de interrogación, dos puntos, etc.) y aquellos que signos de puntuación que están sujetos a la subjetividad de la persona que escribe el texto o mensaje que desea transmitir (Suazo, 2000).

Los estudiantes por lo general reciben retroalimentación sobre los errores gramaticales que han cometido y en escasas ocasiones se hace alusión a la puntuación empleada. Esta parte también necesita ser tomada en cuenta por parte de los docentes y estudiantes en todos los niveles y de notar debilidad en su uso, se debería buscar el espacio y tiempo correspondiente para su refuerzo o enseñanza.

Los signos de puntuación deben ser utilizados correctamente de acuerdo a los diferentes tipos de textos y del mensaje que se desee enviar. En otras palabras, “el uso de algunos de ellos es cuestión de estilo” (Maqueo, 2005, p.47).

Es por ello que se deben utilizar de forma adecuada los signos de puntuación y de ese modo se podrá matizar el mensaje para sea atractivo para quién lee, este punto de vista lo comparte Álvarez y Álvarez (2005) quién además enfatiza que “si sabemos interpretar los signos de puntuación podemos leer con fidelidad un texto escrito” (p.143). Puesto que cada uno de ellos tiene su intensidad, modulación y con la ayuda de los otros elementos puede también captar la atención del lector. Finalmente, no se debe olvidar que existen signos de puntuación con reglas fijas y otros que se utilizan según la subjetividad de quién escribe (Suazo, 2000).

Resumiendo, lo que se pretende con la utilización de los diferentes signos de puntuación es evitar la monotonía y de la desmotivación por la lectura. El campo de acción de cada uno de los signos es amplio, por lo que se presenta un breve resumen de los casos encontrados en (Suazo, 2000; Álvarez y Álvarez, 2005; Maqueo, 2005).

Tabla 5. Síntesis de los signos de puntuación.

SIGNOS	REFERENCIA
Apóstrofes	Indica pertenencia
Coma	Separar elementos de una serie. Separar oraciones y frases con la conjunción “y”. Coma en lugar de verbo previamente expresado. Conjunciones adversativas: pero, sino. Uso de adverbios: efectivamente, realmente, generalmente. Posiblemente.
Comillas	Frases célebres y populares. Resaltar las palabras sobre las que se quiere llamar la atención
Dos puntos	Citar textualmente. Cuando la segunda oración es una explicación o resumen. Para enumerar después de expresiones como: por ejemplo, los siguientes, como sigue. Después de las palabras de saludo o encabezado de una carta
Guion	Para introducir un comentario o explicación En palabras compuestas. Puede ser sustituido por el punto o la coma
Paréntesis	Intercalar una observación Presentar fechas, etimología
Punto	Al final de la oración y de un escrito Punto y seguido. Punto y aparte.
Puntos suspensivos	Indicar que algo está incompleto o en suspenso. Puede ser usado en lugar de la palabra etcétera. Después de los puntos suspensivos se puede utilizar coma, punto y coma y los dos puntos. Los signos de interrogación y exclamación se escriben delante o detrás de los puntos suspensivos.
Punto y coma	Separar oraciones/frases largas o complejas. Cuando existen demasiadas comas Se utiliza con: aunque, sin embargo, más bien que.
Raya	Signo de apertura o cierre para asilar una palabra. Identificación de una persona en diálogo. Comentarios aclaratorios
Signos de admiración	Después de palabras que expresan sentimientos fuertes. Después de este signo no se puede utilizar el punto.
Signos de interrogación	Oraciones o palabras interrogativas Utilizar mayúsculas tanto dentro como fuera de los signos de interrogación.

Fuente: Elaboración propia

Los diferentes signos tienen sus características propias. Su correcto uso depende del conocimiento que el estudiante posea. Y es la función del docente ayudarlo a adquirirlo.

Dentro de un trabajo escrito, un estudiante puede tener dificultad en uno u otro signo. Maggie Sokolik docente de la Universidad de Berkeley, fomenta la destreza de escribir en inglés por medio de cursos presenciales en diferentes países: Además enseñar *writing* por medio de la web, en su curso online titulado *Principles of writing 2* (2014) hace referencia a los “20 errores comunes”, de los cuales, se hace referencia a los errores en puntuación.

Tabla 6. Resumen de errores comunes en puntuación.

SIGNO DE PUNTUACIÓN	INFORMACIÓN
Errores de omisión en puntuación en coma	Falta de la coma después del elemento introductorio. Falta de coma en oraciones compuestas con conectores. Falta de coma con elementos no restrictivos. Falta de coma en series.
Errores en utilización de comas	Comas innecesarias con un elemento restrictivo. La frase combina la coma y el punto.
Errores de omisión en puntuación en gramática	Terceras personas. Errores en preposiciones. Errores en tiempos verbales. Errores entre el sujeto y el verbo.

Fuente: Extraído de Sokolik, 2014.

5.11 Elementos gramaticales.

Entre los elementos gramaticales encontramos los adjetivos, adverbios, determinantes, preposiciones, pronombres, sustantivos y verbos. Si no se puede dominar correctamente todos y cada uno de los diversos elementos que se entrelazan para la destreza de escribir, cometer errores será inevitable. No obstante que veamos al error como un indicador de que el estudiante se encuentra avanzando en el conocimiento del idioma, se debe tratar de disminuir su presencia en los diferentes trabajos escritos a realizarse por parte del estudiante.

En lo que se relaciona a los elementos gramaticales, cubrir cada uno en detalle no sería posible en un solo documento, pero se considera necesaria su presencia. Los

estudiantes pueden presentar falencias en el uso de uno o varios de estos elementos gramaticales, y prueba de ello, son los diferentes trabajos investigativos a nivel mundial que serán mencionados más adelante.

5.12 Errores comunes en el *writing*.

Sin embargo, es común ver que de composición a composición existen “los mismos errores que son cometidos por el estudiante una y otra vez” (Mora-Flores, 2009, p.2), lo que para nosotros mostraría la presencia de la fosilización, para este autor en cambio, señala la ausencia de la enseñanza de estrategias para escribir, lo que en nuestro caso sería tomado como una falencia dentro del desarrollo de esta destreza.

Determinar con certeza cuáles son los errores comunes en *writing*, no es una tarea fácil. Pues su clasificación y presentación obedece a diferentes factores tanto externos como internos, a los objetivos y metas que cada investigador en anteriores trabajos ha tomado en cuenta para la jerarquización de los mismos.

CAPÍTULO VI

DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS

Desde sus inicios el DEDI ha contado con demanda para el idioma inglés, existiendo por lo tanto mayor número de docentes e infraestructura para el efecto. Cuenta con una estructura muy particular al resto de facultades y unidades de la universidad. El Centro de Evaluaciones es el punto de convergencia de todos los idiomas. De acuerdo a los módulos que se desarrollan y siguen en cada nivel, se establecen los parámetros a ser evaluados, por lo tanto los exámenes de Medio Ciclo y los Finales se elaboran, revisan y son repartidos por el Centro de Evaluaciones. Se hace referencia a los problemas que se afrontan en el proceso de escritura en los diferentes niveles y de ello se mencionan los más comunes.

6.1 El Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

La Universidad Técnica de Ambato se crea mediante Ley número 69-05 del 18 de abril de 1969, para servir a la comunidad de Ambato y la zona central del país. La enseñanza de idiomas al inicio se hacía dentro de las planificaciones de las diferentes facultades y carreras. Esto implicaba que la enseñanza de idiomas era totalmente diversa de una facultad a otra, se manejaban diferentes tipos de organización para su aprobación, es decir, años lectivos, semestres o inclusive trimestres. La carga horaria era también diferente. Cuando un estudiante quería cambiarse de carrera tenía problemas con el estudio y aprobación de idiomas.

Los primeros idiomas que se enseñaban en la Universidad eran Inglés, Francés y Quichua. A finales de 1992 nace la idea de unificar la enseñanza de idiomas y es así como se gestiona la creación de una unidad académica para el efecto. De este modo el 1 de diciembre de 1992, se crea el Departamento Centralizado de Idiomas mediante resolución

516-92-CU-P del H. consejo universitario, con el propósito de estandarizar los procesos de enseñanza aprendizaje de idiomas en la Universidad Técnica de Ambato. Más tarde se llamaría Departamento Especializado de Idiomas.

6.1.1 Visión.

El Departamento Especializado de Idiomas, de la Universidad Técnica de Ambato, por sus niveles de excelencia se constituirá en una unidad complementaria de apoyo a la formación superior con liderazgo y proyección nacional e internacional.

6.1.2 Misión.

Complementar la formación de profesionales líderes competentes, con visión humanística y pensamiento crítico a través de la enseñanza de idiomas, enmarcadas en la excelencia académica, la investigación y la vinculación con la colectividad que apliquen, promuevan y difundan el conocimiento respondiendo a las necesidades del país.

6.2 Objetivos.

El DEDI será la única unidad académica autorizada para administrar y ofrecer la enseñanza complementaria de idiomas dentro de la UTA y cumplirá con los siguientes objetivos:

1. Complementar la formación de los estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato, en Programas regulares en las Modalidades: presencial, semi-presencial y a distancia, para que previo a su egresamiento cumplan con el requisito de dominio de un idioma extranjero, de conformidad con la Ley Orgánica de la Educación Superior tipificado en el artículo 124.
2. Ofrecer cursos de idiomas en programas abiertos: presencial, semi-presencial y a distancia en horarios de lunes a domingo.

3. Desarrollar proyectos de investigación y vinculación con la colectividad, de acuerdo a la especialidad del departamento.

6.3 Qué es el Departamento Especializado de Idiomas

La tarea fundamental del DEDI, es la de brindar el soporte necesario para la formación integral de los estudiantes que la Universidad Técnica de Ambato entrega a la ciudad y a la zona centro del país.

El DEDI es una Unidad Académica que desarrolla una práctica social humanista y científica, centrada en el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de los estudiantes, y en el trabajo en equipo de sus docentes, para formar profesionales que se desempeñen con calidad y calidez en un marco sólido de valores.

Con la centralización de la enseñanza de idiomas, se unifican los planes de estudio, modo de aprobación de los idiomas, número de niveles, carga horaria y más aspectos necesarios para hacer un trabajo positivo y mancomunado. Se celebran convenios con Embajadas y entidades para fortalecer la capacitación del personal docente y para incentivar el estudio de los idiomas con becas para los mejores estudiantes. Se incrementa la enseñanza del idioma italiano, alemán, portugués y japonés. El idioma de mayor aceptación entre los estudiantes ha sido siempre el inglés con una demanda de alrededor del 70% en cada semestre.

Cabe indicar que al tiempo que se atiende a los estudiantes de la universidad, a través del programa de Modalidad Regular, el Departamento de Idiomas atiende a la comunidad en general a través del Programa llamado Modalidad Abierta, en el cual los interesados sean estos estudiantes, profesionales, o adolescentes pueden optar por seis u ocho niveles al término de los cuales pueden obtener certificaciones internacionales de dominio del idioma.

En ambas modalidades se manejan semestres con dos horas diarias de asistencia a clases de lunes a viernes. Desde hace unos dos años se trabaja de lunes a jueves con los estudiantes, porque el viernes está dedicado a planificación. Los docentes se reúnen por niveles para realizar este trabajo. Se planifican las clases para la semana y se manda al respectivo coordinador.

Las clases son presenciales, semi-presenciales y a distancia. Para las dos primeras los estudiantes asisten al Departamento en el horario que ellos seleccionan de acuerdo a sus carreras. Quienes estudian a distancia cuentan con la tutoría de docentes y manejan plataformas virtuales.

El Departamento de Idiomas cuenta un edificio propio en el campus de Huachi sin embargo, para poder satisfacer la demanda cada vez más creciente de los estudiantes, los docentes se desplazan al campus de Querochaca así como a las diferentes facultades para brindar enseñar el idioma extranjero.

Los horarios van desde las 07h00 hasta 21h00 con duración de dos horas de clases diarias. Se atiende también sábados y domingos a los estudiantes de la Modalidad Semi-presencial. Durante el período de receso entre un semestre y otro se ofertan a los estudiantes cursos intensivos con cinco horas de clase al día.

6.4 Aspectos curriculares.

Los estudiantes de la Modalidad Regular deben aprobar a la fecha cinco niveles para poder egresar de sus respectivas carreras. Estos son:

- Intro – Principiante A1
- Elemental A2
- Pre-intermedie B1
- Intermedio B1+
- Intermedio Alto B2

Al término del nivel B2 los estudiantes toman un curso de preparación para presentarse a un examen institucional.

Los niveles mínimos de logro para la enseñanza de lenguas corresponden a los niveles definidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación publicado por el Consejo de Europa en 2001. Este define seis niveles de dominio (A1, A2, B1, B2, C1, C2) en el cual, A corresponde al usuario básico; B al usuario independiente y C al usuario competente.

Al inicio de la presente investigación los niveles requeridos eran solamente los tres primeros, durante el desarrollo de la misma las disposiciones cambiaron. Con fecha 24 de junio de 2008, mediante Resolución 0954-CU-P- 2008, el Honorable Consejo Universitario aprobó el estudio de tres niveles para los estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato que lo toman en el Departamento Especializado de Idiomas. Con fecha 6 de marzo de 2014 y mediante Resolución 0369-CU-P-2014, el Honorable Consejo Universitario aprueba el nuevo Diseño Curricular para el DEDI que contempla cinco niveles.

De acuerdo al crecimiento poblacional de la Universidad Técnica de Ambato, el Departamento Especializado de Idiomas atiende a una población estudiantil cada vez más numerosa. En el semestre septiembre 2013 – febrero 2014 se registraron 4.751 estudiantes, de los cuales 4,282 estudiaban inglés, 290 italiano y 179 francés.

6.4.1 Centro de evaluaciones.

El Departamento de Idiomas cuenta con un Centro de Evaluaciones integrado por docentes de diferentes niveles e idiomas. Este Centro es el responsable de la evaluación tanto a docentes como a estudiantes durante cada semestre. Para ello prepara los exámenes de medio nivel y los exámenes finales que serán aplicados a los estudiantes. También es el responsable del manejo de los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados, los mismos que se presentan a los docentes. Durante el semestre los docentes tienen la libertad de aplicar pruebas escritas u orales que consideren necesarias para sus estudiantes. Los

docentes a su vez son visitados en las clases por observadores según un calendario previsto para ello, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los idiomas. Al final de cada semestre los docentes reciben también sus calificaciones, entre las cuales está la valoración que le han dado sus estudiantes.

El Departamento Especializado de Idiomas trabaja con la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Durante cada semestre los estudiantes que tienen conocimiento del idioma pueden presentarse a exámenes para aprobar los niveles o ubicarse en alguno de ellos.

6.5 Modelo Educativo del Departamento Especializado de Idiomas.

En el artículo, 95 del estatuto universitario se establece: “las actividades académicas de la Universidad Técnica de Ambato estarán orientadas por el Modelo Educativo, cuyas características son las siguientes: participativo, humanista, integral, crítico, incluyente, constructivista, flexible y transformador, identificado con las necesidades del desarrollo institucional y de la colectividad”.

Este modelo es muy abarcador para los fines de la universidad, tiende a formar elementos críticos comprometidos con las causas sociales capaces de generar cambios que transformen la realidad del país. Para ello desarrollarán competencias y saberes que les permitan resolver los problemas de manera responsable y creativa.

El Modelo pedagógico del DEDI se ubica en el Constructivismo Social, pretende la formación de personas como sujetos activos capaces de tomar decisiones y emitir juicios de valor. Implica una participación activa entre docentes y estudiantes en la clase para construir, crear, facilitar, criticar y reflexionar sobre las estructuras del conocimiento. El estudiante no es el ente pasivo de antaño sino todo lo contrario, es el elemento más importante del proceso de enseñanza aprendizaje.

6.6 Estructura curricular del Departamento Especializado de Idiomas.

La Universidad Técnica de Ambato funciona en base a normas legales, estatutos y reglamentos como toda institución educativa, dentro de ella, el Departamento Especializado de Idiomas se guía por: el Reglamento del Régimen Académico del Sistema por Competencias para el Pregrado de la Universidad Técnica de Ambato, expedido el 30 de junio del 2010, mediante Resolución 0968-CU-P-2010; y el Reglamento General para el funcionamiento de Carreras por el Sistema de Créditos en la Universidad Técnica de Ambato, expedido el 02 de septiembre del 2010, según resolución 1222-CU-P-2010.

Siguiendo la normativa de la Universidad, el Departamento de Idiomas trabaja por competencias y la guía de Módulos Formativos. Para todos ellos se plantea una competencia global a lograr al final de los mismos: “Alcanzar la suficiencia del idioma inglés para comunicarse en cualquier parte del planeta, según el nivel de eficiencia exigido por el contexto vivencial y profesional”.

Es necesario indicar que en cada nivel se trabaja con 160 horas presenciales y 160 de trabajo autónomo. Por cada veinte horas presenciales los estudiantes obtienen un crédito, es decir que en cada semestre o nivel, obtienen 8 créditos.

Cada módulo contribuye al siguiente, de ahí la importancia de trabajar con responsabilidad y empoderamiento aprovechando todos los recursos que la Universidad pone a disposición de docentes y estudiantes, tales como: aulas con tecnologías modernas de la información, biblioteca, mobiliario adecuado, etc. A lo que se suma la capacitación permanente de los docentes.

Los Módulos Formativos son desarrollados y actualizados por los docentes de cada nivel. En ellos constan las competencias, elementos, contenidos cognoscitivos, actitudinales y procedimentales, destrezas a desarrollar, niveles de logro a alcanzar con los estudiantes, estrategias didácticas entre otros. Se incluyen las cuatro destrezas del idioma y dentro de ellas haremos énfasis en la escritura, objeto de la presente investigación.

La escritura es la destreza que mayores problemas presenta durante y al final del semestre. Los factores pueden ser múltiples, empezando por la falta de interés de los estudiantes, la poca dedicación del profesor a esta habilidad, la falta de tiempo, etc. Al término de cada semestre los docentes por niveles analizan las causas del bajo rendimiento de los estudiantes en general y sobre todo los problemas que se han detectado en la escritura.

Antes de iniciar cada semestre se revisan los contenidos de los módulos y son analizados en detalle para ver si se ciñen a la realidad del trabajo que se hace con los estudiantes y los resultados que se han alcanzado. De acuerdo a ello se modifican o se mantienen. A cada nivel corresponde el desarrollo de un módulo.

6.6.1 Modalidad Regular.

6.6.1.1 Nivel A1:

a) La Noción Básica de este Módulo contempla lo siguiente:

1. Reconocer y utilizar palabras, expresiones y frases sencillas que se usan cotidianamente refiriéndose a sí mismo, a su familia o personas que conoce, al lugar en el que vive y a su entorno en términos básicos y generales, así como comprenderlas al participar en una conversación de forma sencilla y a velocidad apropiada al nivel.
2. Escribir postales cortas y sencillas, formularios con sus datos personales como nombre, nacionalidad y su dirección.
3. Comprender palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.

4. Participar en una conversación de forma sencilla. Plantear y contestar preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
 5. Enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos y lineales como «y» y «entonces».
- b) Módulos que conforman la Competencia:

- Intro – Principiante A1: por ser el primer nivel no hay otro antes de éste.
- Descripción de la Competencia Global: alcanzar la suficiencia de los idiomas extranjeros para comunicarse en cualquier parte del planeta, según el nivel de eficiencia exigido por el contexto vivencial y profesional
- Problema a solucionar: dificultad para comunicarse de una forma eficiente utilizando las destrezas receptivas y productivas de un idioma en diferentes contextos de la vida real.

Tabla 7. Elementos del nivel Principiante A1.

Nº	DLA COMPETENCIA ESPECÍFICA (Acciones sistémicas que construyen la competencia)
1	Escuchar, leer, hablar y escribir sobre sí mismo, personas que conoce y su país con el fin de intercambiar información personal en forma sencilla y clara.
2	Escuchar, leer, hablar y escribir acerca de posesiones personales, utilizar frases cortas y sencillas para comprar en supermercados, ordenar comidas y bebidas, hablar del tiempo y de su estación favorita del año con el fin de comunicar sus preferencias adecuadamente.
3	Escuchar, leer, hablar y escribir sobre la rutina de viaje y el proceso de compra de tickets aéreo o terrestre, así como también las actividades que realiza cotidianamente con el fin de comunicar aspectos de su vida y su contexto de manera comprensible.
4	Escuchar, leer, hablar y escribir acerca de eventos pasados con el fin de intercambiar información sobre actividades realizadas en días festivos y lugares visitados de una manera adecuada. Así como también pedir y dar direcciones en supermercados para encontrar lugares de una forma certera y rápida.
5	Escuchar, leer, hablar y escribir sobre en qué actividades las personas gastan su dinero, así como también expresarse sobre actividades planificadas para el futuro con el fin de comunicar situaciones reales de forma apropiada.

Fuente: Módulo A1 del DEDI de la UTA.

Como se puede observar en cada caso los estudiantes tienen que trabajar con la escritura. Al final del semestre igualmente docentes y estudiantes deben presentar los siguientes productos acreditables.

1. *Collage* relacionado con la familia a fin de presentar a cada uno de ellos. (información personal, ocupación o trabajo) utilizando presente simple.
2. Presentar cinco personas que tengan una relación muy cercana con el estudiante. (Utilizar *keyphrases* de la página 25 del libro del estudiante).
3. Composición donde se relate las preferencias de los estudiantes en cuanto a lugares turísticos, restaurantes o estaciones del año. El estudiante debe utilizar frases que contengan explicaciones sencillas basadas en presente simple.
4. Tríptico sobre los hoteles más distinguidos de Ecuador y especificando los servicios que cada uno de ellos ofrece.
5. Presentación *Power Point* de una biografía de un personaje relevante en su país o alrededor del mundo.
6. Electronic Magazine con los trabajos realizados durante el semestre con reflexiones sobre su progreso en la adquisición del idioma Inglés.

c) Metodología de formación.

Es la misma para todos los niveles y módulos, los cambios se dan en los contenidos a ser desarrollados en cada nivel. Está formado por el enfoque didáctico en general, se puede utilizar tanto el aprendizaje basado en problemas o en el ciclo de KOLB. Además contienen los elementos de competencia a ser desarrollados, a través de los contenidos cognitivos (es la gramática), los contenidos

procedimentales (por las destrezas), los contenidos actitudinales (interés por aprender), usando las estrategias didáctica (individual) durante las horas de trabajo (32 h.).

- d) Planeación de la evaluación: competencia genérica a desarrollarse a través del módulo:

Utilizar expresiones y frases básicas de uso frecuente que faciliten la interacción, en el momento de intercambiar información ya sea personal, sobre sus amigos y familiares de forma comprensible y elemental siempre que exista la colaboración activa de su interlocutor.

Para cada elemento de competencia se establecen indicadores de logro que tienen como finalidad el responder a las necesidades tanto de los estudiantes como del nivel. La siguiente tabla corresponde al primer elemento del Nivel A1.

Tabla 8. Indicadores de logro nivel Principiante A1.

ELEMENTO	INDICADORES DE LOGRO
Escuchar, leer, hablar y escribir sobre sí mismo, personas que conoce y su país con el fin de intercambiar información personal en forma sencilla y clara.	<p><i>Listening:</i> Reconocer en conversaciones palabras básicas y expresiones sencillas sobre personas conocidas y su país.</p> <p><i>Reading:</i> Identificar palabras claves, ideas principales y secundarias al leer un texto sencillo para comprender el tema.</p> <p><i>Speaking:</i> Conversar en forma limitada utilizando oraciones simples.</p> <p><i>Writing:</i> Escribir oraciones y frases simples sobre sí mismo, familiares y amigos.</p> <p><i>Grammar:</i> Aplicar los puntos gramaticales básicos y frases previamente aprendidas en oraciones y contextos sencillos.</p> <p><i>Vocabulary:</i> Utilizar un vocabulario inicial previamente estudiado en contextos reales de información personal.</p>

Fuente: módulo A1, del DEDI de la UTA.

6.6.1.2 Nivel A2.

a) La Noción Básica de este nivel indica lo siguiente:

1. Comprender frases y vocabulario elemental sobre temas de interés personal (información personal y familiar básica, viajes, compras, lugar de residencia, empleo). Ser capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves claros y sencillos.
2. Ser capaz de leer textos breves y sencillos. Saber encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús, horarios y comprender cartas sobre experiencias personales breves y sencillas.
3. Poder comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Ser capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque por lo general no pueden comprender lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismos.
4. Utilizar una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a la familia y otras personas, condiciones de vida, origen educativo y experiencias de la vida.
5. Ser capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a necesidades inmediatas. Poder escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo a alguien.

Los numerales cuatro y cinco de manera particular se refieren a la escritura. Aunque los estudiantes están limitados por el nivel de conocimientos y desarrollo de esta destreza, deben describir a la familia, a otras personas, experiencias personales y más.

En el quinto de manera concreta se indica que los estudiantes serán capaces de escribir notas y mensajes sencillos, cartas personales entre otros. La presencia de la escritura está implícita en todos los ámbitos del proceso de enseñanza aprendizaje. Sobre todo porque en el Departamento de Idiomas de trabaja de manera diferente a las otras materias que los estudiantes toman en sus carreras. En general no se ciñen a clases magistrales donde el docente lo dice todo y el estudiante solamente escucha, se trabaja con clases prácticas donde los alumnos van haciendo ejemplos de todo cuanto van estudiando con el docente.

A esto se suma el hecho de que, pueden hacer preguntas, manifestar inquietudes para que el docente pueda dar retroalimentación. También se propicia un ambiente apropiado para el desarrollo del aprendizaje. Se les anima a avanzar, a mejorar diciéndoles que son capaces de hacerlo. Sin embargo de todo lo que se trabaja en clase y las tareas extra aula, el desarrollo de la escritura presenta muchos problemas que en verdad repercuten en el nivel académico en general de los alumnos. Las falencias de un nivel lo siguen pasando al siguiente, a esto se suman los nuevos conocimientos y todo se va complicando más y más.

b) Módulos que conforman la competencia.

1. Principiante A1: por ser el nivel previo.
2. Descripción de la competencia global: alcanzar la suficiencia de los idiomas extranjeros para comunicarse en cualquier parte del planeta, según el nivel de eficiencia exigido por el contexto vivencial.
3. Problema a solucionar: el incipiente conocimiento del idioma inglés no permite una buena comunicación del lenguaje en el hacer cotidiano y profesional. Los módulos que forman esta competencia son: A1 y A2.

Tabla 9. Elementos del nivel Elemental A2.

Nº	ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA ESPECÍFICA (Acciones sistémicas que construyen la competencia)
1	Escuchar, leer, hablar y escribir sobre información personal, situaciones turísticas (hoteles, precios, equipaje), hábitos y costumbres, rutinas, acuerdos futuros, profesiones, ocasiones especiales y miembros de la familia, con el fin de comunicarse de manera eficaz y sencilla usando el idioma objeto de aprendizaje.
2	Escuchar, leer, hablar y escribir sobre condiciones de vivienda, lugares, compras y comida (ordenar en un restaurante, describir un plato de comida especial, hábitos alimenticios) con el fin de comunicarse de manera adecuada.
3	Escuchar, leer, hablar y escribir sobre acontecimientos pasados, personas famosas, ubicación de lugares, formas de llegar a diferentes sitios, apariencia física de las personas, y eventos.
4	Escuchar, leer, hablar y escribir sobre tipos de transporte, formas de disculparse por llegar tarde, problemas y experiencias de viaje, planes y deseos para el futuro, predicciones, sugerencias, clima, y actividades con amigos, para comunicarse adecuadamente.
5	Escuchar, leer, hablar y escribir sobre problemas de salud, medicamentos, consejos y experiencias inusuales y pasadas con el fin de comunicarse adecuadamente.

Fuente: Módulo A2 del DEDI de la UTA.

Los productos acreditables de este nivel y que los estudiantes deben presentarlos en el orden establecido y también al final son los siguientes:

1. Presentación oral sobre lugares turísticos (preferentemente del Ecuador).
2. Presentación oral grupal sobre la comida favorita.
3. Composición escrita sobre la experiencia de una persona, detallando lugares y hechos, puntualizando: qué, cómo, dónde y por qué sucedieron tales acontecimientos.
4. Folleto grupal con historias de viajes, puntualizar el lugar que visitaron, personas que les acompañaban y qué sucedió. Planes futuros en físico y electrónico.
5. Video de un *role play* donde los estudiantes representen situaciones comunes de enfermedad, dando consejos de qué hacer y qué no hacer en tales circunstancias

Para lograr los productos indicados y por experiencia propia del trabajo con los estudiantes, se constata que la escritura está presente casi en todo momento. Por ejemplo si el estudiante va a hacer una presentación oral, lo primero que hace es tomar notas de los puntos más importantes a hablar, qué estructura van a utilizar, qué tipo de vocabulario es el más adecuado, etc. En general los alumnos tienden a escribir todo antes de presentarse en forma oral a la clase, pocos son aquellos que manejan puntos claves o ideas principales para su exposición.

De acuerdo al grupo de estudiantes, los docentes pueden realizar una revisión de aspectos básicos que preparan para sus presentaciones. Los productos tres y cuatro son eminentemente escritos, en consecuencia es aquí donde hay más oportunidad para los estudiantes de demostrar sus habilidades con la escritura y naturalmente el docente tiene la oportunidad de valorar el avance de sus estudiantes. De ser necesario hay que hacer correcciones, sugerencias, actividades motivadoras para que los estudiantes se sientan bien con el trabajo que están haciendo. El docente debe evitar a toda costa el hacer sentir mal a los alumnos por muchos y graves errores que éstos tengan, al contrario hay que levantar la autoestima y ofrecerles más ayuda animándolos a continuar.

- c) Metodología de formación: es la misma para todos los niveles.
- d) Planeación de la evaluación: competencia genérica a desarrollarse en este módulo.

Utilizar el idioma inglés para comunicarse con suficiencia en la vida cotidiana y en la práctica profesional. Para cada elemento de competencia, al igual que en el nivel anterior, se establecen los indicadores de logro, veamos un ejemplo.

Tabla 10. Indicadores de logro nivel Elemental A2.

ELEMENTO	INDICADORES DE LOGRO
Escuchar, leer, hablar y escribir sobre información personal, situaciones turísticas (hoteles, precios, equipaje), hábitos y costumbres, rutinas, acuerdos futuros, profesiones, ocasiones especiales y miembros de la familia, con el fin de comunicarse de manera eficaz y sencilla usando el idioma objeto de aprendizaje.	<p><i>Listening</i>: reconocer oraciones y frases cortas pronunciadas con claridad y lentitud.</p> <p><i>Reading</i>: Comprender información escrita en textos cortos, cartas y mensajes sencillos.</p> <p><i>Writing</i>: escribir oraciones, mensajes, cartas personales y notas con poca fluidez mostrando algunos problemas de ortografía y puntuación.</p> <p><i>Grammar</i>: utilizar estructuras gramaticales básicas con dificultad generando ciertos problemas de comunicación.</p> <p><i>Vocabulary</i>: utilizar vocabulario básico lo cual dificulta en algunos casos la comprensión.</p> <p><i>Speaking</i>: utilizar frases sencillas para expresarse en forma oral sobre temas cotidianos mostrando problemas de pronunciación con fuerte influencia de la lengua materna y errores frecuentes de gramática y vocabulario.</p>

Fuente: Módulo A2, del DEDI de la UTA.

6.6.1.3 Nivel B1

a) La Noción Básica de este módulo contempla lo siguiente:

1. Entender temas como: show de comedias, películas, documentales, programas radiales de la BBC.
2. Desenvolverse en forma espontánea en entrevistas, discusiones, debates, presentaciones, comparando, contrastando, discutiendo, explicando ventajas/desventajas, y proporcionando razones, explicaciones y soluciones.
3. Expresarse de forma sencilla y coherente sobre temas familiares, de intereses personales o relacionados a situaciones cotidianas.
4. Narrar historias, eventos reales, situaciones imaginarias, experiencias, logros alcanzados, deseos, y problemas globales sobre el medioambiente de forma efectiva.

5. Comunicar libremente sus ideas, pensamientos, sentimientos y resaltar la importancia personal de hechos y acontecimientos de forma razonable y fluida.

b) Módulos que conforman la competencia:

1. Intro- Principiante A1 y Elemental A2.
2. Descripción de la competencia global: alcanzar la suficiencia de los idiomas extranjeros para comunicarse en cualquier parte del planeta, según el nivel de eficiencia exigido por el contexto vivencial.
3. Problema a solucionar: dificultad para comunicarse de una forma eficiente utilizando las destrezas receptivas y productivas de un idioma en diferentes contextos de la vida real.

Tabla 11. Elementos del nivel Pre intermedia B1.

ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA ESPECÍFICA (Acciones sistémicas que construyen la competencia)
Hablar, leer, escuchar y escribir acerca de historias familiares, sus raíces, eventos de noticias importantes, anécdotas personales e historias de vida. Así como también discutir diferencias entre hombres y mujeres y expresar y responder a programas radiales y dramas de la BBC con el fin de utilizar tiempos narrativos de forma espontánea y precisa.
Hablar, leer, escuchar y escribir acerca de predicciones del futuro, medios de comunicación, impacto social del internet, cualidades para los diferentes trabajos, hábitos del pasado, rutinas diarias. Así como también describir las formas para comunicarse mejor, tomar decisiones acertadas en reuniones con el fin de mantener una comunicación coherente y oportuna.
Hablar, leer, escuchar y escribir sobre diversas formas y usos de medio de transporte, problemas y soluciones tecnológicas, invenciones, reseñas de libros. Así como también describir emociones básicas, eventos hipotéticos, momentos memorables en la vida con el propósito de conservar una comunicación organizada y fluida.
Hablar, leer, escuchar y escribir sobre habilidades del presente y pasado, logros y éxitos alcanzados, intereses. Así como también describir vecindarios, sitios en la web, situaciones sociales, consejos como ser un buen anfitrión/invitado con el fin de interactuar de forma clara y efectiva.
Hablar, leer, escuchar y escribir sobre eventos importantes en la historia, personas famosas del pasado, medioambiente e historias personales. Así como también describir una ciudad o sitio, plato de comida favorito, y participar en discusiones sobre lugares y animales en peligro de extinción con el fin de comunicarse con un grado mayor de fluidez y espontaneidad.

Fuente: Módulo B1 del DEDI de la UTA.

En los cinco elementos de competencia está la escritura objeto de estudio de la presente investigación. En este nivel se amplía el espectro de la escritura, pues el estudiante debe abarcar más temas utilizando más estructuras gramaticales y vocabulario estudiado. Se entiende que debería existir menor número y casos de errores; sin embargo a veces solamente cambian los tipos de errores o se profundizan los que traen de niveles anteriores, haciéndose más difícil la tarea de corregir, retroalimentar y todo cuanto sea posible para que los estudiantes mejoren su escritura.

Los productos acreditables del nivel son los siguientes.

1. Reporte escrito de noticias locales o internacionales.
2. Grabación de un video con una entrevista de trabajo para una vacante en una empresa importante del país. presentación en CD.
3. Presentación oral de *PowerPoint* sobre los recuerdos más felices de una persona.
4. Presentación de un álbum sobre las destrezas, experiencias vividas o de logros alcanzados en la vida.

Como se puede observar en todos los productos va la escritura. Sin embargo de trabajar de esta manera al concluir cada nivel la realidad no es halagadora. Los resultados más bajos son en el *writing*. Los estudiantes presentan una gran gama de problemas desde la organización misma de párrafos hasta el uso más inverosímil de vocabulario, y ni que decir de la puntuación.

Los problemas más significativos se dan en el uso de la gramática y la ortografía y puntuación. En los otros aspectos se presentan menores porcentajes pero también los hay.

- c) Metodología de formación: es la misma para todos los niveles y módulos.

- d) Planeación de la evaluación: competencia genérica a desarrollarse a través del módulo: para cada elemento de competencia, se establecen los indicadores de logro que se presentan a continuación como guía la siguiente tabla.

Tabla 12. Indicadores de logro nivel Pre intermedia B1.

ELEMENTO	INDICADORES DE LOGRO
Hablar, leer, escuchar y escribir acerca de historias familiares, sus raíces, eventos de noticias importantes, anécdotas personales e historias de vida. Así como también discutir diferencias entre hombres y mujeres y expresar y responder a programas radiales y dramas desde la BBC con el fin de utilizar tiempos narrativos de forma espontánea y precisa.	<p>Comprende ideas principales del documental: <i>The Money Program: Secondlife</i> de forma eficaz.</p> <p>Comprende información básica sobre el programa radial sobre los roles importantes en las películas.</p> <p>Comprende la idea general en un drama sobre un ladrón y una pintura famosa.</p> <p>Producción Lectora: Identifica ideas principales y detalles específicos de un artículo sobre el programa BBC sobre historias familiares de famosos.</p> <p>Extrae información general y específica de un blog de la BBC sobre las diferencias entre hombres y mujeres.</p> <p>Identifica en historias cortas de noticias la acción, personajes y el entorno.</p> <p>Producción Oral: Dramatiza una entrevista de trabajo de forma natural.</p> <p>Habla acerca de eventos familiares y personas importantes en sus vidas de manera fluida.</p> <p>Describe importantes historias de noticias o eventos.</p> <p>Hablar sobre sus experiencias de vida de forma clara.</p> <p>Producción Escrita: Escribe un correo de presentación personal de forma organizada.</p> <p>Redacta un reportaje de noticias de forma lógica.</p> <p>Escribe un artículo pequeño para periódico de forma lógica.</p>

Fuente: Módulo B1 del DEDI de la UTA.

6.7 Problemas comunes en *writing* en el DEDI.

Las pruebas de Medio Nivel y Final se los organizan considerando los siguientes secciones: *listening*, *reading*, *use of the language*, *speaking and writing*. Cada una tiene un peso del 20% del total de la prueba.

Con relación a la sección de *writing*, las pruebas se hacen considerando los siguientes indicadores de control que forman la rúbrica a ser utilizada en todos los niveles.

- e) Ortografía y puntuación: necesario para la emisión de forma clara el mensaje.
- f) Organización: de las ideas y estructura de los composiciones escritas
- g) Gramática: utilización de las estructuras gramaticales estudiadas en clases
- h) Vocabulario: propio de cada nivel
- i) Fluidez: Utilización del léxico en concordancia con el nivel.

La experiencia de trabajar algunos años en el DEDI, nos demuestra la variedad de problemas que presentan los estudiantes dentro de la actividad de escritura. Si bien hay que considerar que es una destreza productiva no es menos cierto que su desarrollo es vital dentro del aprendizaje de un idioma en general, y en el caso particular de la presente investigación, del inglés. Los esfuerzos que se hacen por parte de los docentes son constantes. Sin embargo cada semestre es un fenómeno que se repite y como es natural preocupa a docentes y directivos.

En los diferentes niveles, tanto en pruebas parciales como exámenes se presentan errores en el uso de la gramática como del vocabulario. Los estudiantes confunden las estructuras, repiten el mismo vocabulario, les interesa solamente cumplir lo que le piden en el examen. De igual manera tienen problemas en la organización de su composición, pierden la ilación de las ideas y escriben lo mínimo posible. Si hay problemas en gramática, vocabulario y organización, es normal que esto afecte la fluidez y creatividad de la composición.

Para dar soporte a la problemática del DEDI y considerando la rúbrica que se maneja para la valoración de la escritura, se ha procedido a revisar bibliografía relativa a los diferentes elementos que son necesarios para la elaboración de las composiciones en inglés.

Con relación al componente gramatical: Terrell (1991) citado por Mestre (2011, p. 137) menciona que "...uno de los principales componentes en la competencia comunicativa es el componente gramatical" debido a que se puede convertir en la columna vertebral para

todas aquellas personas que estudian el inglés como una FL/SL. Este factor puede ser evidenciado en la producción de errores de diferente tipo en sus trabajos escritos.

Dentro de los trabajos que se ha podido revisar con relación a errores en gramática se encontró un estudio en la Universtat Politécnica de Valencia que versaba sobre las dificultades en que se llevó a cabo con estudiantes universitarios españoles. En esta investigación se encontró que entre los resultados obtenidos el 30% correspondía a la competencia gramatical. Los elementos gramaticales donde se encontró mayor debilidad fueron en primer lugar en los tiempos verbales, posteriormente el orden de las palabras y por último conectores de transición. El segundo grupo de errores, estaba conformado por los errores debido a la interferencia de la L1 y en último lugar se obtuvieron muy pocos errores dentro de la reproducción de patrones por parte de los estudiantes (Mestre, 2011).

Siguiendo la misma premisa se procedió a la revisión de una investigación que versaba sobre composiciones realizadas por estudiantes iraníes que tenían un nivel de intermedio bajo del idioma inglés. En sus trabajos se encontró un alto porcentaje de errores a nivel morfo sintáctico, errores en artículos, uso de plural, tiempos verbales, error en preposiciones, mal uso de pronombres y determinantes, y el uso de pronombres en lugar de adjetivos posesivos (Taghavi, 2012).

En lo referente al vocabulario, suelen repetir varias veces las mismas palabras. Al describir personas, por ejemplo: todas son altas, todas son bajas o todas son inteligentes y así por el estilo. Este hecho afecta a la fluidez de la composición y no manifiesta creatividad. En general el vocabulario es muy limitado, muchos estudiantes no hacen el esfuerzo de enriquecerlo, predomina la comodidad. Si se les pide que escriban 80 palabras, ellos cuentan que estén las ochenta palabras y difícilmente escriben un poco más, no les importa las veces que hayan repetido lo mismo.

En la Universidad de Jakarta (Indonesia), se llevó a cabo una investigación sobre la importancia que tiene en el estudio de un FL el vocabulario de los estudiantes de ese país. Entre las conclusiones que se obtuvieron, se encontró que existía un alto porcentaje de deficiencia en el manejo de las estructuras inglesas debido entre otros factores a la L1. Los

mismos estudiantes tienen dificultad en manejar correctamente el verbo, sustantivo y pronombre. A estos resultados se une la falta de motivación frente a esta destreza (Ningsih, 2004).

En cuanto al proceso de enseñanza de escritura, Cavkaytar y Yasar (2008) investigaron en el *College of Education* (Turquía), sobre un enfoque en el proceso de escritura dentro de la composición. En esta investigación se trabaja con las cinco etapas que sigue la escritura, es decir, la pre-escritura, redacción, revisión edición y publicación. Los resultados fueron mayoritariamente positivos y dentro de los datos relevantes, se menciona que la activa participación de los estudiantes unida al desarrollo de la clase en un medio ambiente favorable ayudó a fomentar un proceso interactivo de esta destreza.

Los estudiantes realizan diferentes trabajos escritos, pero en general se tiende a practicar más las composiciones de tipo narrativo y descriptivo. Y dentro de trabajos literarios específicamente textos de las características del tipo narrativo y descriptivo, encontramos el aporte de Emmaryana (2010), que trabajó también sobre los errores gramaticales dentro de los diferentes textos. Y encontró que los estudiantes tenían dificultades en primer lugar en ocupar bien los tiempos verbales, en segundo lugar se encontró la ortografía y la puntuación, en tercer lugar se encontraron los patrones de estructuras. En cuanto a los elementos que menor problema ocasionaron, a los estudiantes, se encontró las preposiciones y los pronombres respectivamente.

Si bien la identificación de los errores gramaticales ha concentrado por mucho tiempo la atención de los investigadores, igualmente se ha tratado de saber por qué los estudiantes cometen errores en los diferentes elementos gramaticales. Tan (2006) realizó un trabajo de investigación e hizo hincapié en que los estudiantes tienen un bajo dominio de la gramática porque manejan un vocabulario limitado. Esta es una de las razones por las cuales cometen errores dentro de sus trabajos escritos.

En lo relacionado a la puntuación, usan mucho la coma en vez del punto. Al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, se les aconseja a los estudiantes usar puntos después de una idea. Sin embargo, a veces escriben muchas oraciones,

inclusive planas enteras sin absolutamente ningún tipo de puntuación. Casi nunca usan dos puntos o punto y coma. Inclusive olvidan utilizar mayúsculas después del punto. Esto hace que el docente encuentre difícil la tarea de valorar la sección de escritura. A veces se les llama que se acerquen para que expliquen donde termina una idea y comienza la otra. Posiblemente este fenómeno viene de la falta de hábitos de escribir en el propio idioma.

La ortografía es un fenómeno constante. Confunden las letras. Es igual *s* que *c* o *z*. La *b* o *lav*. No mecanizan el hecho de que en inglés pueden ir dos consonantes juntas, ellos ponen la una y no la otra. Después del punto y coma usan mayúscula y escriben nombres propios con minúsculas. Después del punto usan minúsculas y así hay una variedad de errores.

En cuanto a la organización, en general son desordenados, empiezan con el tema, luego mencionan una idea de soporte, luego no concluyen sobre esto y pasan a otra y luego regresan. Se acuerdan de algo que pueden añadir a lo que ya explicaron antes y lo ponen en cualquier parte. Se enfatiza con los estudiantes la importancia de la coherencia entre las frases y la continuidad de un párrafo a otro pero resulta una tarea difícil. Se trata constantemente de elevar la autoestima de los alumnos con frases como: usted puede, siga. Lo está haciendo bien pero puede hacerlo mejor, trate de nuevo, confíe en su capacidad.

Las dificultades señaladas en los párrafos anteriores hacen que la sección de escritura y en general los trabajos de escribir sobre cualquier tema, les impidan tener fluidez en el desarrollo. Les cuesta mucho trabajo escribir sobre una idea y luego continuar con otra, hacer referencia a algo y dar soporte a lo ya dicho, hacer una introducción y poner una conclusión.

Con la presente investigación se pretende profundizar en el análisis de esta problemática, con la finalidad de proponer alternativas que propendan a mejorar el desarrollo de la escritura en los diferentes niveles de la Modalidad Regular.

6.8 Del *writing* controlado al libre dentro del DEDI.

Para poder aproximarnos a su definición, revisamos a Doff (2007) quién nos introduce en este campo por medio de algunas actividades que conceden al estudiante ir desarrollando esta actividad. En este tipo de composición el estudiante se limita a seguir las diferentes instrucciones dadas por el docente; las opciones pueden ser las siguientes:

1. Ejercicios para completar donde el estudiante se limita a llenar los espacios vacíos de una composición previamente seleccionada por el docente.
2. Ejercicios de orden: colocar en la secuencia correcta las diferentes oraciones debido a que se encuentran en desorden.
3. Ejercicios de sustitución de los diferentes elementos para variar el contenido de la composición.
4. Ejercicios para relacionar la parte escrita con el diseño presentado (Doff, 2007, p.62).
5. Otro ejercicio que es utilizado en los primeros niveles de la LE, son las composiciones basadas en una información previa. Los estudiantes han recibido un modelo a seguir y además se les indica el tipo de léxico y estructura que deberán usar (Doff, 2007, p. 63). En los dos ejercicios anteriores no se tiende a potenciar la parte creativa de los estudiantes.

La escribir se debe iniciar con la primera etapa que es la pre escritura se realiza de manera general o introductoria por parte del docente y la última que es redactar de nuevo y presentar la corrección respectiva, en la práctica no se da. Sin embargo sí se pone atención al contenido, organización y presentación de las diferentes composiciones.

Cuando los docentes controlan las composiciones, ponen atención a la utilización de los diferentes elementos gramaticales como por ejemplo los sustantivos Hutchinson (2005),

los cuales son utilizados para describir tanto a personas, lugares, cosas o eventos sobre los cuales trabajan los estudiantes. Las composiciones se van diferenciando de acuerdo a los niveles, ya que en el nivel pre-intermedio los estudiantes tienden a usar nombres específicos para lo cual hacen uso de los sustantivos y adjetivos fácticos para expresar sus ideas (Keir, 2009).

De igual forma procedemos con los verbos, que son los que expresan la acción de un sustantivo, los adjetivos que de igual forma proporcionan información sobre los sustantivos o pronombres presentes en las oraciones y los adverbios que tienen la característica de describir tanto a los adjetivos, verbos y otros adverbios presentes en una composición. Es por ello que cada uno cumple con su función particular, lo que permite que al final, en su conjunto podamos obtener una visión total de la composición (Hutchinson, 2005).

Una vez que los estudiantes han tenido la oportunidad de practicar sus composiciones escritas y han sido expuestos un mayor tiempo al idioma, se comienza a fomentar otro tipo de texto, como podría ser textos en párrafos donde prima la organización de las ideas. Este tipo de composición permite poder insertar o quitar frases que sea o no relevantes dentro de la composición.

Cuando un estudiante se encuentra ante la posibilidad de realizar un texto libre tiene que considerar varios factores. En primer lugar debe escribir pensando en quién va a leer su trabajo. El hecho de tener que elegir el léxico adecuado así como la estructura gramatical genera en el estudiante muchas dudas e incrementa la posibilidad de error, dado que no tiene un tiempo determinado para realizar la composición y entregarla para su valoración.

Para que el estudiante pueda tener un desempeño en este u otro tipo de trabajo escrito se necesita de tiempo y práctica, caso contrario se limitará el desarrollo de esta destreza sin importar el nivel en que se encuentre el estudiante. Ya que no existe ninguna receta que enseñe cómo escribir, sino que es la práctica y volver a reescribir el tema lo que

dará confianza y seguridad tanto en el dominio de la gramática, la organización, el léxico, la coherencia, la cohesión y la fluidez de un trabajo escrito en una FL/SL a los estudiantes.

6.9 La escritura en el Departamento Especializado de Idiomas.

Aun cuando nuestros estudiantes no tienen como objetivo el formarse como escritores, es recomendable fomentar en ellos el desarrollo de esta destreza, para lo cual “los docentes deben dar a los estudiantes el tiempo para escribir” (Keir, 2009, p.7), y es en este aspecto coinciden los docentes del DEDI. En general los ejercicios de escritura se realizan después de cada dos unidades, pues se parte del criterio de que los estudiantes deben tener tiempo de asimilar el vocabulario y las diferentes estructuras estudiadas en cada nivel.

Coincidimos con Keir (2009), en cuanto a que los estudiantes “necesitan ver un propósito para su escritura distinta a recibir una marca de cada diez” (p.7). Puesto que, en el DEDI, se trata de motivar constantemente a los estudiantes para que realicen su actividad escrita. Se busca potenciar tanto el trabajo de los estudiantes como el tiempo que pasan los docentes al revisar los trabajos escritos, para identificar las dificultades de los estudiantes en su elaboración.

Para esta actividad, los docentes tienen diferentes métodos para señalar dónde existen dificultades para que los estudiantes corrijan esos errores y vuelvan a editar de nuevo el mismo trabajo. No hay que olvidar el tiempo que es empleado por el docente en la corrección individual de cada trabajo escrito realizado por su estudiante (Mora-Flores, 2009).

6.10 Algunas alternativas para corregir composiciones dentro del Departamento Especializado de Idiomas.

Esta unidad académica fomenta el estudio de las diferentes FL a nivel general y el desarrollo de las cuatro destrezas. En la actualidad, se enfoca en la destreza de escribir

debido a que la misma sirve como una herramienta para reforzar los temas tratados o aprendidos en el salón de clase y se puede aplicar en los diferentes niveles.

Es común que sea el docente quien solicite que sus estudiantes escriban sobre diversos temas contenidos en el libro guía, a más de ser, el mismo docente, quien se encarga de corregir los diferentes trabajos. Para ello puede utilizar diferentes formas de corrección, por ejemplo utilizar símbolos de corrección (Oshima y Hogue, 1999) como *w.w.*, para referirse a palabra equivocada, como se señalaba anteriormente.

Esto claramente viene a ser explicado y consensuado con los estudiantes previamente con el propósito de evitar confusiones. Más no es la única opción, pues varios docentes que trabajan en nuestro departamento optan por utilizar círculos y rayas u otros signos para señalar dónde se encuentra el error. Lo relevante es que exista la preocupación del docente y la responsabilidad del estudiante para implementar mecanismos que potencien el desarrollo de la escritura dentro del aprendizaje de una lengua extranjera.

CAPÍTULO VII

ADMINISTRACIÓN DE RETROALIMENTACIÓN PARA LA SECCIÓN DEL *WRITING*

Frente a los problemas que se presentan dentro del proceso de escritura en los tres niveles de inglés con los estudiantes de la Modalidad Regular del DEDI de la Universidad Técnica de Ambato, se han buscado y se buscan alternativas para minimizarlos y alcanzar logros sustanciales en su desarrollo. Por ello en este capítulo se afronta la alternativa de la retroalimentación como mecanismo de ayudar a los estudiantes a avanzar en el desarrollo de la escritura. Es así como la investigadora sigue todo un proceso de trabajo con los grupos de intervención cuyos resultados serán analizados más adelante, diseñando materiales adecuados a los diferentes niveles y que serán utilizados por los estudiantes que intervienen en la presente investigación.

7.1 Antecedentes.

El dominio de un idioma dentro de un mundo globalizado es un deber y no un privilegio como en el pasado. En la actualidad, el acceso a la información por medio de los diversos recursos de la media no tendría su complemento si el estudiante no pudiera leer o escribir la información que tiene a su disposición.

La Universidad Técnica de Ambato fiel a sus principios de proporcionar a su cuerpo estudiantil de las herramientas necesarias para que se puedan desenvolverse dentro de sus profesiones y a nivel personal, en lo referente al manejo de un idioma extranjero, se apoya en el Departamento Especializado de Idiomas para conseguir este objetivo.

El DEDI es una unidad académica que brinda sus servicios tanto a la comunidad universitaria por medio de la Modalidad Regular y al público en general por medio de la

Modalidad Abierta, y en cada modalidad sus docentes brindan un servicio de calidad en todos los niveles y dentro de los diferentes campus de la universidad.

Dentro de las aulas universitarias, los docentes promueven el desarrollo de cada una de las destrezas del idioma. Un buen manejo de ellas requiere de un input adecuado, seguido de un proceso de monitoreo continuo del trabajo realizado porque en base al mismo, se puede obtener una visión clara de las oportunidades obtenidas.

La continua afluencia de los estudiantes en los diferentes semestres, especialmente en el idioma inglés, permite que se obtenga la implementación de alternativas en el proceso de enseñanza aprendizaje que proporcione resultados alentadores en el servicio a los estudiantes y a la comunidad.

Dentro de esta línea de servicio a los estudiantes de la universidad, se ha diseñado un proceso alternativo para apoyar el proceso de escritura dentro del idioma inglés. Se ha pensado en la puesta en marcha de una estrategia complementaria dentro del proceso de enseñanza que el docente lo hace en su salón de clase. Se basa en la retroalimentación continua de la destreza de escritura, tomando como referencia los indicadores sobre los cuales al final del proceso serán evaluados.

Para la realización de este proceso de retroalimentación continua se procedió a trabajar tres semestres consecutivos. A saber, principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermediate B1. Para la preparación del material de refuerzo se tomó como referencia el contenido del libro guía, así como la información que se pudo obtener de las observaciones del proceso que se llevó a cabo para elaborar las hojas de trabajo a ser utilizadas en cada uno de los semestres.

7.2 Procedimiento para la administración del proceso de retroalimentación.

Para la realización del presente trabajo de investigación se procedió siguiendo las fases que se presentan a continuación.

Primer paso.- Se recurrió a solicitar en la secretaria de idiomas, la lista de los siete docentes que en el semestres septiembre /12- febrero/13 fueron asignados al nivel Principiante A1 del idioma inglés en la Modalidad Regular.

Segundo paso.- Se organizó una reunión informal en las instalaciones del DEDI para compartir la propuesta de trabajo. Se logró conseguir el compromiso de cuatro docentes para poder llevar a cabo toda la investigación, quienes además sugirieron que sea la investigadora quien socialice la propuesta directamente con los estudiantes.

Tercer paso.- Con la autorización de todos los docentes, se elaboró un cronograma de visitas a los diferentes cursos. El propósito era proporcionar a los estudiantes toda la información pertinente sobre el trabajo a llevarse a cabo. Durante las visitas programadas, la investigadora pudo clarificar las dudas de varios estudiantes. A la vez que, se les solicitó colaboración durante todo el proceso y la autorización respectiva para la revisión de sus trabajos escritos.

Cuarto paso.- Se procedió a planificar el material a ser utilizado en el proceso. Se tomó como base los libros de la serie *English Unlimited* específicamente *Starter A1*, *Elementary A2* y *Pre-intermediate B1*, para la elaboración del material de apoyo, que iba a ser entregado a los estudiantes.

Quinto paso.- Se procedió a elaborar hojas de trabajo que serían utilizadas durante el proceso de retroalimentación. Las cuáles deberían afrontar dos temáticas, contener información gramatical específica y ejercicios a ser desarrollados por los estudiantes (ver anexo F).

Sexto paso.- Los ejercicios presentados deberían contener un 80% de respuestas controladas dejando un 20% de libertad para que los estudiantes puedan realizar sus propios ejercicios y de esa forma ejercer un mejor dominio de su proceso de escritura.

Séptimo paso.- Para no interrumpir con la planificación de los docentes, se programó doce sesiones de trabajo directamente con la investigadora para poder realizar la retroalimentación dentro del proceso de escritura.

Octavo paso.- Se puso a disposición de los estudiantes un horario de tutorías opcionales para que participen en el trabajo de investigación. Estas tutorías tuvieron dos propósitos: el primero, si el estudiante hubiera faltado el día de la retroalimentación podría utilizar ese espacio de tiempo para recibir la información sobre el tema tratado; el segundo, si el estudiante necesitara más información de la presentada o quisiera profundizar en el tema tratado durante la retroalimentación podría igualmente utilizar este espacio de tiempo.

Noveno paso.- Se procedió bajo el mismo patrón con los siguientes dos niveles consecutivos. Específicamente, el nivel Elemental A2 en marzo-agosto/2013 y Pre-intermediate B1 en septiembre/2013 – febrero/2014.

7.3 El proceso de retroalimentación para la sección de *writing*.

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación, se procedió de la siguiente forma.

7.3.1 Revisión del material.

Para la realización del trabajo de investigación se inició con la revisión del material del libro guía que se iba a utilizar en el nivel Principiante A1. Posteriormente se buscó material para complementar las actividades que se llevarían a cabo en el nivel.

7.3.2 Diseño del material.

Una vez que se revisó el material del libro, se procedió a elaborar hojas de trabajo. Cada hoja debía contener dos temáticas. Las hojas deberían contener información gramatical relevante. Una batería de ejercicios controlados en un 80% dejando un 20% para

producción libre del estudiante, pues se considera que el estudiante es un ente activo en la adquisición del *input + I* (Otero, 1998).

Una vez elaboradas las hojas de trabajo, fueron presentadas a los cuatro docentes que participaron en el trabajo de investigación para su revisión. Una vez que las hojas de trabajo fueron revisadas y perfeccionadas, el siguiente paso fue su aprobación para posteriormente trabajar con los estudiantes.

Las hojas contenían información sobre el punto gramatical a tratarse. Además de ejercicios para reforzar el tema tratado y que a la vez daban la oportunidad para que los estudiantes pudieran producir sus propios ejemplos. Las actividades planteadas se acoplaban a las diferentes temáticas que deberán ser cubiertas por los docentes durante el semestre.

7.4 Implementación del proceso de retroalimentación.

Una vez que las hojas de trabajo y el cronograma de actividades a ser implementado fueron aprobados por los dos docentes que trabajarían en el nivel A1 del idioma inglés, se solicitó a los docentes emitir su criterio sobre quién tendría a su cargo el grupo de intervención y quién el grupo de no intervención. Una vez que se disponía de esta información, se procedió a asignar a cada grupo dos paralelos.

Posteriormente, se puso en marcha el proceso de retroalimentación planificado porque el estudio de un idioma es un proceso secuencial, el cual requiere que el estudiante reciba y/o se exponga al idioma tanto como sea posible, pues el aprendizaje es para toda la vida.

7.5 Su impacto dentro del proceso de escritura.

Los estudiantes reciben un periodo en teoría y práctica de ciento veinte minutos, para aprender un idioma extranjero, en nuestro caso, inglés. El mismo que es limitado para poder desarrollar todas las destrezas de una forma apropiada. El propósito de esta técnica

complementaria es ayudar al desarrollo secuencial de la destreza de escritura que deben realizar los estudiantes en los tres semestres consecutivos y en los diferentes niveles seleccionados para este trabajo de investigación.

7.6 El trabajo dentro del aula del Departamento Especializado de Idiomas.

Brindar al estudiante información sincrónica y relevante favorece el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero. Bajo esa premisa, se considera que la implementación de esta técnica es favorable dentro del proceso de adquisición del idioma por parte de los estudiantes.

Además la información relevante, permite fomentar la curiosidad y creatividad de los estudiantes a la vez que descarga ligeramente la dependencia del estudiante al trabajo del docente. Obviamente, durante el proceso los estudiantes cometerán errores, los cuales deben ser vistos como indicadores del proceso de aprendizaje. Y sobre los cuales se debe trabajar para lograr interiorizar de una mejor manera el estudio del idioma.

Por lo que, se puede decir que el proceso de retroalimentación fomentará el trabajo individual al inicio del proceso y luego en las dos sesiones finales se fomentará el trabajo en pares, lo cual en conjunto, permitirá un mejor manejo del idioma por parte de los estudiantes. A pesar de contar con un corto periodo de tiempo para su implementación se considera que el seguimiento a la actividad podría darse en clases y por medio de las tutorías para optimizar el proceso que se desea llevar a cabo. El ser humano está expuesto a diversas situaciones que afectan su rendimiento tanto de forma positiva como negativa. Por lo que, el poder brindarle un servicio alternativo, incentivaría su desempeño académico.

7.7 Factibilidad del proceso.

El poder tener acceso directo a las fuentes de trabajo es importante así como contar con el apoyo de las autoridades, pues esto permite llevar a cabo el proceso de retroalimentación. No se debe olvidar que, el dominio del idioma inglés es un requisito para

optar por las diferentes becas a nivel mundial, por lo que, está contemplado también dentro de la (LOES, 2010).

7.8 Inconvenientes dentro del proceso.

La puesta en marcha de este proceso de retroalimentación continua se dividió en dos partes, en la primera parte el inconveniente más grave fue el de superar la inseguridad de los estudiantes al realizar los trabajos escritos. El temor general de los estudiantes era que su desempeño influiría negativamente en la nota final del semestre.

En la segunda parte se presentaron varios inconvenientes, los cuales pasamos a enlistar.

- Debido a las políticas propias del DEDI, los estudiantes tienen la oportunidad de elegir el horario que les sea factible, pero debido a la gran cantidad de estudiantes que eligen estudiar inglés, los paralelos se completan rápidamente, lo cual hace que los estudiantes se vean forzados a elegir otros horarios a los deseados o simplemente no se matriculan en el nivel y esperan al siguiente para tomar en los horarios que les son factibles.
- Este fue el primer motivo por el cual, los 54 estudiantes que conformaban el grupo de intervención en el nivel Principiante A1 y que estaban condensados en dos paralelos, al matricularse en el nivel Elemental A2, se encontraban solamente 38 estudiantes distribuidos en cuatro paralelos. Por lo que estuvieron expuestos a la metodología de cuatro docentes diversos, a nuevos compañeros y a diferentes horarios.
- Igual situación se presentó en el nivel Pre-intermedio B1, donde se pudo encontrar que se matricularon solamente 31 estudiantes distribuidos en tres paralelos y recibieron clases con dos docentes distintos.

- La pérdida de sujetos de investigación se debió a varios factores: de los datos que se pudo recabar, algunos perdieron el nivel, otros anularon la matrícula, varios dieron prioridad a sus respectivas carreras y un último grupo a los cuales no se les pudo encontrar pues habían dejado la universidad.

7.9 Consecuencia del proceso realizado.

Con la puesta en marcha de la retroalimentación continua se ha aportado de manera directa al trabajo del docente y al desempeño del trabajo realizado por los estudiantes dentro del proceso de escritura. Se ha podido presentar puntos específicos dentro del contenido a ser desarrollado en el nivel.

Por otro lado, la presentación de las diferentes temáticas con la ayuda de diversos medios, como por ejemplo objetos reales, posters, fotos, la utilización de las facilidades electrónicas que se tenía a disposición, el contacto directo con los estudiantes y la utilización de la pizarra para aclarar dudas inmediatamente, todo en conjunto, permitió obtener halagadores resultados al final.

También se tuvo la oportunidad de detectar falencias dentro del proceso llevado a cabo. Las cuales deben ser tomadas como oportunidades para mejorar el trabajo realizado en un futuro cercano, sea dentro de esta misma destreza o bien se puedan realizar adaptaciones basadas en este procedimiento para las otras destrezas del idioma.

7.10 Recursos.

Teniendo en cuenta que solo se disponía de treinta minutos para realizar un proceso de retroalimentación de determinados puntos gramaticales o de indicadores que serán considerados dentro de la evaluación de la destreza de escritura, se procedió a la elaboración de hojas de trabajo con un formato previamente establecido y aceptado por los docentes que tenían a su cargo el nivel Principiante A1. Como se había mencionado

anteriormente, cada hoja contenía información sobre el punto a tratarse y una dotación de ejercicios para su interiorización por parte del estudiante.

Se optó por utilizar el mismo tipo de ejercicio para los diferentes elementos gramaticales, debido a que se tomó en consideración el tiempo que se tenía a disposición cada actividad. Además para tener un mayor control sobre el trabajo realizado, la investigadora decidió presentar ejercicios, cuyas respuestas fueran controladas en un 80% dejando libre un 20% para la producción propia del estudiante.

En lo referente a los indicadores que son tomados en cuenta para la valoración de esta destreza, a saber: fluidez, organización, puntuación y vocabulario, la investigadora utilizó los artículos finales contenidos en el libro utilizado como guía, antes de que el profesor de inglés los presentara a sus estudiantes dentro de su propia planificación.

Se trató en todo momento de fomentar una atmósfera apropiada para el desarrollo del trabajo.

CAPÍTULO VIII

DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se presenta el problema de investigación, que este caso se refiere a los inconvenientes que afrontan los estudiantes de inglés de la Modalidad Regular del Departamento Especializado de Idiomas en las pruebas finales. Se realiza la justificación de la investigación, su delimitación en tiempo y espacio, pues ésta se realiza con los tres niveles que toman los estudiantes como requisito para graduarse. Se hace referencia a los objetivos tanto generales como específicos que son los elementos que guían la investigación. Por otra parte, se presentan las variables y las hipótesis que dan sustento a la misma.

8.1 Origen del estudio.

La idea de realizar este trabajo de investigación surge del hecho de revisar algunas investigaciones sobre la escritura de una forma secuencial y frente a una problemática constante en el desarrollo de la misma dentro de los diferentes niveles de educación en el Ecuador y particularmente en la Universidad Técnica de Ambato (UTA).

La experiencia de trabajar con estudiantes de las diferentes facultades de la UTA, nos ha dado la oportunidad de evidenciar de cerca los problemas constantes que se presentan en la sección de escritura de pruebas semestre tras semestre. A este fenómeno se suma el aspecto legal determinado por la Ley de Educación Superior, que señala que los estudiantes para poder graduarse deben acreditar el dominio de un idioma extranjero.

A pesar de enfrentar este fenómeno dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas en el Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato, no se han encontrado investigaciones que lo analicen a profundidad y propongan

alternativas para mejorar el desarrollo de la escritura, salvo poca información sobre algún caso a nivel escolar.

8.2 Justificación.

Los trabajos realizados por Argüelles (2004), Srivoranart (2011) y Muñoz (2011) han motivado la presente investigación con el ánimo de colaborar en alguna medida a disminuir los problemas que los estudiantes afrontan cada semestre, pues es también responsabilidad del docente universitario generar investigación y conocimiento a más de impartir las clases en el aula.

Se considera que ésta, brindará información para realizar un análisis profundo de los problemas que enfrentan los estudiantes al momento de escribir, lo que a su vez ayudará a plantear algunas alternativas de solución para potenciar la escritura dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés.

No se puede concebir que los problemas se repitan cada semestre y que constantemente los errores sean los mismos y que muchos de ellos lleguen a fosilizarse causando serios inconvenientes a los estudiantes. Existen casos que presentan resistencia cuando se quiere trabajar con ejercicios de escritura, peor aún, cuando se les manda a realizar trabajos en casa. En el momento de las pruebas algunos estudiantes no completan la sección de escritura o lo hacen en el último momento, con el riesgo de no obtener el puntaje necesario para aprobar el nivel.

La tarea del docente es aquella de llevar paso a paso el desarrollo de la escritura, para ello debe estar capacitado en estrategias y técnicas a utilizar con sus estudiantes para motivarles continuamente, elevar su autoestima y darles un camino a seguir. Por difíciles que sean los casos debe planificar de acuerdo al grupo de estudiantes que tenga a su cargo y estar pendiente del avance o estancamiento que presenten los estudiantes dentro del proceso de la escritura, buscando por ende siempre alternativas que les ayuden a seguir adelante.

Cada destreza es una parte importante en el aprendizaje de un idioma. Las cuatro destrezas se clasifican en dos receptivas (escuchar y leer) y las dos productivas (hablar y escribir), las cuales deben ser desarrolladas de manera integrada, aunque en este caso se potencie más la escritura. El conocimiento y manejo del inglés en este caso le dará al estudiante, futuro profesional, una herramienta decisiva para enfrentarse al mundo laboral o para continuar con sus estudios de posgrado, pues es un requisito para aplicar por las becas que el gobierno concede a través de la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENESCYT).

En el mundo globalizado en que vivimos, es innegable la necesidad de manejar idiomas extranjeros y de manera particular el inglés, especialmente quienes tenemos la oportunidad de enseñar este idioma debemos hacer todo cuanto esté a nuestro alcance para que los estudiantes realmente dominen el idioma. Es por ello que, al plantear una investigación sobre los problemas que los estudiantes presentan en el desarrollo de la escritura, se considera que se está afrontando parte de una realidad que se vive en el Departamento Especializado de Idiomas (DEDI) de la Universidad Técnica de Ambato.

Si se detectan y conocen los problemas en detalle en los tres primeros niveles, se estarán sentando las bases para los niveles siguientes, sobre todo para los estudiantes que deciden seguir estudiando el idioma. Más calidad en el conocimiento y manejo del idioma, contribuirá a elevar los estándares de calidad del DEDI y por ende de la UTA.

8.3 Delimitación del problema de estudio.

Como se ha citado previamente, los estudiantes que cursan sus estudios en la Universidad Técnica de Ambato para egresar de sus respectivas carreras, deben acreditar el dominio de una lengua extranjera (LOES, 2010), por lo tanto, mejorar el desarrollo de cada una de las destrezas que conforman el conocimiento y manejo de una lengua extranjera debe ser el objetivo primordial para los docentes del DEDI.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, en este caso el inglés, en cada nivel se plantean objetivos a alcanzar. Para ello los docentes guían a los

estudiantes en el desarrollo de las cuatro destrezas del idioma, es decir: escuchar, leer, hablar y escribir.

De los resultados que se obtienen y analizan al final de cada semestre, los mayores problemas se registran en la producción oral y escrita. Hecho que preocupa constantemente a los docentes del DEDI, porque al terminar cierto número de niveles los estudiantes deben tomar y aprobar exámenes institucionales e internacionales que les permitan obtener el Certificado de Conocimiento y Dominio del Idioma para poder egresar de sus respectivas facultades.

La investigación se realizó en los tres niveles de inglés de la Modalidad Regular en Departamento de Idiomas. En la tabla 13, se refleja la temporalización de los niveles a los que se hace referencia.

Tabla 13. Periodos de investigación.

NIVEL	SEMESTRE
Principiante A1	septiembre/2012-febrero/2013
Elemental A2	marzo - agosto /2013
Pre intermedie B1	septiembre/2013-febrero/2014

Fuente: elaboración propia.

8.4 Formulación del problema.

Gómez (2006) manifiesta que plantear un problema es “afinar, precisar y estructurar formalmente la idea de investigación y plasmarla en un escrito” (p.41). Es por ello que mediante un análisis de diagnóstico realizado a los estudiantes de DEDI de la UTA, se ha podido notar que los estudiantes tienen falencias de distinto tipo y que las mismas son valoradas de forma distinta por los docentes.

Con esta motivación, se busca identificar cuáles son las falencias que deben enfrentar dos grupos de estudiantes en tres periodos consecutivos de estudio del idioma

inglés. Ya que se desea promover un aprendizaje significativo, participativo, colaborativo y sincrónico dentro de la destreza de escritura.

De lo anterior se desprende que la formulación del problema de investigación podría enunciarse de la siguiente manera: los estudiantes de inglés de la Modalidad Regular del DEDI de la UTA ¿presentan problemas significativos en las composiciones escritas de los exámenes finales cada semestre?

Es importante en este punto señalar, de una manera más concreta, lo que entendemos por composición escrita dentro de la sección de la prueba final de cada semestre del idioma inglés. Enmarcados dentro del análisis teórico realizado previamente, la definición de nuestro objeto de estudio se presenta de la siguiente manera:

La capacidad de expresarse de manera escrita en forma detallada incurriendo en errores de diverso tipo, los mismos que pueden ser considerados como indicadores del avance o no de los estudiantes en el aprendizaje de gramática.

A continuación se enuncian las condiciones básicas que son requeridas para llevar a cabo una investigación.

8.5 Objetivos de la investigación.

Para poder obtener una respuesta a la misma, se ha planteado el siguiente objetivo general y sus respectivos objetivos específicos.

8.5.1 Objetivo general.

Determinar los problemas en las composiciones escritas de las pruebas finales, que presentan los estudiantes del idioma inglés de la Modalidad Regular del DEDI de la UTA, para proponer alternativas que contribuyan a mejorar esta destreza.

8.5.2 Objetivos específicos.

1. Identificar y analizar los errores gramaticales más comunes en las composiciones de las pruebas finales de los estudiantes del idioma inglés de la Modalidad Regular del DEDI de la UTA.

2. Identificar problemas en fluidez, organización, ortografía, puntuación y vocabulario, en las composiciones de las pruebas finales de los estudiantes del idioma inglés de la Modalidad Regular del DEDI de la UTA.

3. Establecer los problemas comunes entre los grupos en las composiciones de las pruebas finales de los estudiantes del idioma inglés de la Modalidad Regular del DEDI de la UTA.

4. Detectar los criterios y necesidades de docentes y estudiantes sobre los problemas en la destreza de escribir mediante la aplicación de cuestionarios.

5. Proponer recomendaciones de acuerdo a las necesidades de docentes y estudiantes con el fin de elevar los niveles de desarrollo de la destreza de escribir en el DEDI de la UTA.

8.6 Hipótesis.

Del problema de investigación se derivan las siguientes hipótesis.

1.- Los estudiantes de la Modalidad Regular del DEDI de la UTA presentan carencias en el uso de elementos gramaticales y de evaluación en la composición escrita.

2. El número de errores en la composición escrita difiere en función de si el grupo de estudiantes recibe un proceso de retroalimentación o por el contrario no hay intervención por parte del docente.

8.7 Variables.

Para poder realizar el presente trabajo de investigación se han considerado las siguientes variables:

8.7.1 Variable dependiente: errores en los distintos aspectos del texto escrito.

Pues se desea identificar que parte de las composiciones es más difícil de asimilar por los estudiantes y en base a ello poder mejorar la enseñanza del idioma.

8.7.2 Variable independiente: grupo (intervención y no intervención).

Es decir, el grupo de intervención está conformado por los mismos estudiantes que pasan de un nivel al otro y que reciben el proceso de retroalimentación continua en los diferentes elementos que son necesarios para sus composiciones escritas. Mientras que el grupo de no intervención, está conformado por distintos estudiantes, es decir, no son los mismos en cada nivel y además no reciben el refuerzo de la retroalimentación.

8.8 Diseño de la investigación.

Para el presente trabajo de investigación se han seguido los siguientes pasos (ver tabla 14).

Tabla 14. Diseño Metodológico.

Planteamiento de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento del problema de investigación. • Objetivos. • Hipótesis.
Diseño de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación descriptiva, pre-experimental. • Muestra. • Instrumento de medida.
Recolección de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: encuesta. • Instrumento: cuestionario.
Análisis de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis descriptivo. • Análisis <i>t student</i>.

Fuente: elaboración propia.

La presente investigación se encuentra enmarcada en un diseño pre-experimental y descriptivo donde el grado de control es mínimo (Hernández *et al.*, 2010). En otras palabras, se refiere a que se puede administrar un tratamiento a un grupo, en nuestro caso llamado de intervención, para luego aplicar una medición a las variables con las que se esté trabajando y poder observar cual es el nivel que se ha alcanzado dentro del grupo. En nuestro caso, se desea trabajar sobre distintos aspectos dentro de las composiciones escritas.

Conscientes de estas y de futuras debilidades, se procedió a socializar el trabajo investigativo con seis docentes que trabajan en la Modalidad Regular del DEDI en el semestre septiembre/2012 – febrero/2013 y que tendrían a su cargo el nivel A1 de inglés. Igualmente se solicitó su colaboración para conformar los grupos de trabajo.

Los grupos se conformaron con todos los estudiantes matriculados legalmente en dos paralelos de los asignados a cada docente. Y gracias a la ayuda brindada por los docentes, se pudo decidir de mutuo acuerdo que docente tendría a su cargo el grupo de grupo de intervención y quién el grupo de no intervención, cabe destacar que se pudo contar con el compromiso de cuatro docentes mientras duró la investigación.

En relación con el objeto de la investigación haremos referencia a la metodología descriptiva, la misma que busca recoger información sobre los grupos que son sometidos a un análisis sobre las variables que se han establecido previamente para trabajar (Hernández *et al.*, 2010). Es decir, se va a tratar de describir el proceso que los estudiantes del idioma inglés llevan a cabo en la realización de las composiciones escritas en las pruebas finales.

Por medio del diseño se van a poder operativizar las hipótesis planteadas, permitiendo de esta manera poder contar con la estructura necesaria para organizar tanto las variables como los sujetos, y de ese modo, poder realizar la recolección de los datos. Para ello, seguiremos las preguntas Anger-Egg y Aguilar (2005) referente a las cuestiones básicas (tabla 15).

Tabla 15. Cuestiones básicas.

¿Qué?	Identificación de falencias en las composiciones escritas.
¿Por qué?	Se busca aportar a la solución de algunos problemas de enseñanza aprendizaje del idioma inglés de la Modalidad Regular.
¿Para qué?	Identificar y analizar errores en las composiciones escritas de los estudiantes de inglés de la Modalidad Regular del Departamento Especializado de Idiomas.
¿Cuánto?	En las composiciones escritas de las pruebas finales de los estudiantes de inglés de la Modalidad Regular del Departamento Especializado de Idiomas.
¿Dónde?	Programa de inglés de la Modalidad Regular del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.
¿Cómo?	Utilizando las composiciones en las pruebas finales del semestre.
¿Cuándo?	Tres semestres consecutivos.
¿A quiénes?	A los estudiantes universitarios de la Modalidad Regular del Departamento Especializado de Idiomas.
¿Quiénes?	Los docentes universitarios del Departamento Especializado de Idiomas.
¿Con qué?	Cuestionario y pruebas de evaluación.

Fuente: Anger-Egg y Aguilar (2005, p.29).

8.9 Muestra.

Para el presente trabajo se cuenta con una muestra de sujetos para el análisis de las pruebas finales y otra muestra para la aplicación de los cuestionarios.

8.9.1 Características de la muestra.

La extracción de la muestra se realizó mediante un procedimiento deliberado intencional Mafokozi (2009), es decir, se trabajó con grupos de sujetos que cumplían ciertas características que se deseaban para la muestra pero sin seguir criterios estadísticos estrictos de selección. Se consideraron los siguientes criterios.

- Por medio de la secretaria del DEDI se pudo conocer cuántos paralelos del idioma inglés se habían abierto en todos los niveles en los campus de Ingaburco, Huachi y Querochaca.
- Cada paralelo tuvo capacidad para 35 estudiantes, pero el número varió de acuerdo a las demandas de los estudiantes.
- Se tomó la decisión de trabajar con los estudiantes que estudiaron en el campus de Ingaburco, debido a que cada aula tenía reproductores de audio y video instalados, y además la biblioteca del DEDI estaba al alcance de los estudiantes.
- Se solicitó la colaboración de los docentes que trabajaron en el mismo lugar que los estudiantes.
- Se tuvo acceso directo a los diversos salones de clase.
- La muestra se caracterizó por ser no probabilística entre los grupos de intervención y no intervención.
- Se contó con la colaboración de cuatro docentes durante los semestres de septiembre/2012-febrero/2013, marzo–agosto/2013 y septiembre/2013–febrero/2014 distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 16. Docentes en la investigación.

NÚMERO DE GRUPO	GRUPO DE INTERVENCIÓN	NÚMERO DE GRUPO	GRUPO DE INTERVENCIÓN
1	Principiante A1	2	Principiante A1
	1 docente		1 docente
3	Elemental A2	4	Elemental A2
	2 docentes		1 docente
5	Pre intermedia B1	6	Pre intermedia B1
	2 docentes		1 docente

Fuente: elaboración propia.

En relación a los datos de la participación estudiantil que tomó parte activa durante la presente investigación, se trabajó con 187 alumnos y alumnas distribuidos de la siguiente manera.

Tabla 17. Estudiantes en la investigación.

NÚMERO DE GRUPO	GRUPO DE INTERVENCIÓN	NÚMERO DE GRUPO	GRUPO DE NO INTERVENCIÓN
Principiante A1		Principiante A1	
1	IEA1a = 28 estudiantes IEA1b = 26 estudiantes	2	NIA1a = 29 estudiantes NIA1b = 27 estudiantes
Elemental A2		Elemental A2	
3	IEA2 = 38 estudiantes	4	NIA2a = 19 estudiantes NIA2b = 22 estudiantes
Pre intermedia B1		Pre intermedia B1	
5	IEB1 = 31 estudiantes	6	NIB1a = 14 estudiantes NIB1b = 22 estudiantes

Fuente: elaboración propia.

8.9.2 Instrumentos de medida.

Para la recogida de información se utilizan dos instrumentos. Estos fueron, las pruebas finales del semestre y el cuestionario validado aplicado a estudiantes y docentes.

8.9.2.1 Prueba final de semestre.

La prueba que se aplica en todos los paralelos en los diferentes niveles es proporcionada por el Centro de Evaluaciones del DEDI.

Consta de una primera sección que corresponde al uso del lenguaje, dentro de esta sección se encuentran ejercicios para completar o seleccionar.

La segunda sección corresponde a la composición escrita, donde el estudiante puede elegir entre tres temas diferentes y desarrollar un solo tema, es decir, aquel en el que tenga mayor contenido lexical. Bajo la pregunta, el estudiante encuentra la rúbrica con la cual el docente procede a valorar su trabajo escrito.

La tercera sección está dedicada a la lectura. Se presenta una lectura corta con varios tipos de preguntas que el estudiante tiene que responder en función de haber comprendido el texto. La cuarta sección está dedicada al ejercicio auditivo, el estudiante escucha por dos ocasiones el audio y responde a las diferentes preguntas previstas para esta actividad. Entre las preguntas planteadas se encuentran ejercicios de selección, para completar, identificación de información precisa y respuestas propias del estudiante para saber si ha comprendido el audio presentado.

Y finalmente la sección asignada para hablar. El docente realiza una serie de preguntas al estudiante para comprobar que puede entender de forma oral el idioma y para valorar esta sección cada docente cuenta con la rúbrica respectiva.

El esquema de las pruebas es similar para los niveles Elemental A2 y Pre intermedia B1 aunque puede variar el orden de las secciones así como el tipo de ejercicios que deben ser desarrollados por los estudiantes de los respectivos niveles (ver anexos C).

8.9.3 Cuestionario de los estudiantes.

Entre los diferentes instrumentos que se pueden utilizar para la recolección de información relevante dentro de un proceso de investigación, se encuentran los cuestionarios, considerados como un instrumento de medida Abad (1979). Para la presente investigación se elaboró un cuestionario con la finalidad de operativizar y cuantificar las falencias en las composiciones de las pruebas escritas finales. Se considera un procedimiento muy práctico debido a que los contenidos están organizados de manera que facilitan la obtención de datos sobre las variables que se estudian (Borda *et al.*, 2014).

8.9.3.1 Proceso de elaboración y validación del cuestionario.

En base a la observación directa en el desarrollo de la destreza de escritura, se procedió a elaborar varias preguntas de tipo estructurado y semi-estructurado. Por lo que, el

cuestionario contiene varias preguntas de tipo cerrado; de elección múltiple con valores fijos y de elección libre.

Se realizó una primera versión del cuestionario, el mismo que fue presentado a un grupo de expertos a quienes previamente se les había pedido su colaboración dentro del trabajo de investigación. Se pudo contar con su ayuda y asesoramiento durante todo el tiempo que fue necesario para su elaboración.

El grupo de expertos estuvo conformado por dos magister en el idioma inglés, una magister en lingüística y dos doctoras españolas. Se procedió a entregar a cada experto el cuestionario para su valoración en forma individual. Una vez que el cuestionario fue revisado por cada experto se procedió a realizar las correcciones recibidas tanto en el número como en la redacción de las mismas.

Posteriormente, bajo su guía se reformuló el cuestionario y se sometió nuevamente a la valoración por parte del grupo de expertos internacionales. Hubo que reformular determinadas preguntas puntuales donde dos expertos no coincidían, luego de reprogramarlas, fue sometida a una tercera revisión del cuestionario, tanto en el contenido como en la presentación estética del mismo. Y resultó ser la última revisión pues se obtuvo el visto bueno para el cuestionario, el cual finalmente quedó con la siguiente estructura:

Tabla 18. Estructura del cuestionario.

CONCEPTO/DIMENSIÓN	NÚMERO DE PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
Percepción que tiene el estudiante sobre la destreza de escritura.	1-2-3-4-5-10-11-12
Desempeño personal del estudiante sobre la destreza de escritura.	13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-31-34
Desempeño del docente frente a la destreza de escritura.	8-9-24-25-26-27-29-30-33-34-37
Información personal.	6-7-28-32-35-36-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48

Fuente: elaboración propia.

Una vez que se cumplió con estos requisitos, se procedió a realizar una prueba piloto del mismo.

8.9.3.2 Prueba piloto

Con la versión validada por expertos, se procede con el pilotaje para comprobar que sea de fácil manejo por parte de los estudiantes. Se solicitó el apoyo de una docente del idioma inglés que tenía a su cargo veintiocho estudiantes en el nivel A1 en el DEDI, para poder aplicar a su grupo el cuestionario. Para lo cual se fijó fecha y hora, previa a la autorización del docente se ingresó en el salón de clase. Se socializó con los estudiantes el trabajo que se estaba realizando y el objetivo que se perseguía obtener por medio de la aplicación del cuestionario.

Se pudo clarificar determinadas preguntas que resultaban confusas para algunos estudiantes. Esta prueba piloto pretendía constatar la efectividad del instrumento. Posterior a su aplicación se realizaron pequeños cambios de forma en determinadas partes del documento. Y finalmente se pudo obtener un instrumento fácil de ser contestado aun cuando se necesita treinta minutos para su desarrollo (ver anexos D).

CAPÍTULO IX

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los datos obtenidos fueron analizados con el software EZAnalyze versión 2.50 y, con este programa, se procedió a realizar la prueba *t student* para muestras independientes en los trabajos realizados tanto por los estudiantes de los grupos de intervención como por los de no intervención. Para posteriormente comparar el número de errores encontrados en las composiciones e identificar en qué componente o componentes los estudiantes del idioma inglés tienen dificultad de manejo.

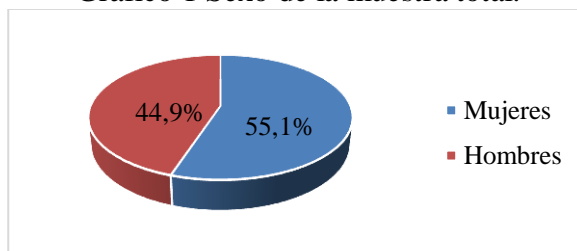
9.1 Descripción de la muestra.

Dentro de las características de la muestra se ha recogido información sobre el sexo, la edad y el estado civil. Para la realización de los diferentes cálculos se ha optado por frecuencias y estadísticos descriptivos (media/mediana/moda) en función de la naturaleza de las variables, de igual forma se procede a realizar gráficos para resumir la información contenida en las tablas.

9.1.1 Estudiantes encuestados (muestra total)

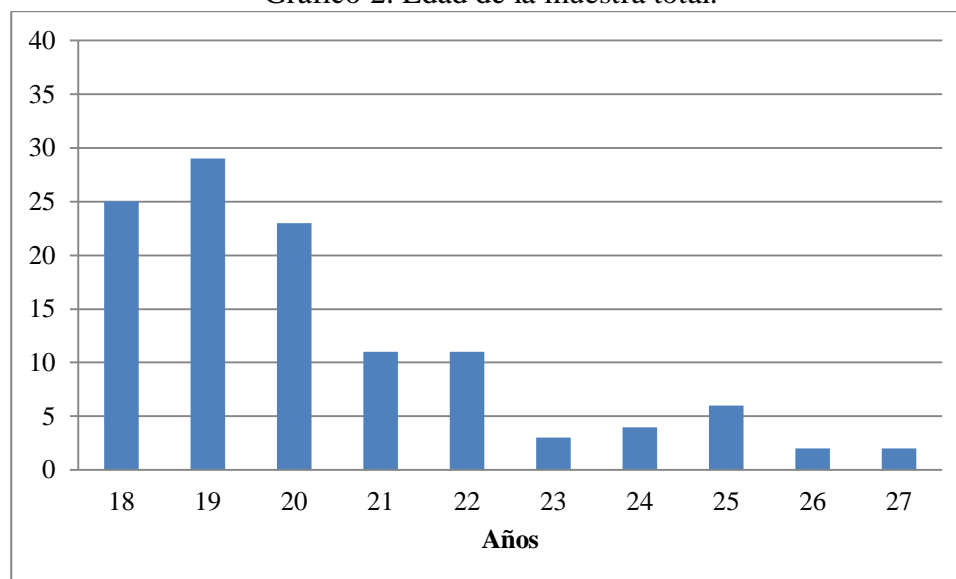
Respecto al sexo de los participantes, podemos apreciar en el gráfico 1, como el porcentaje de mujeres es 10 puntos superior al de hombres.

Gráfico 1 Sexo de la muestra total.



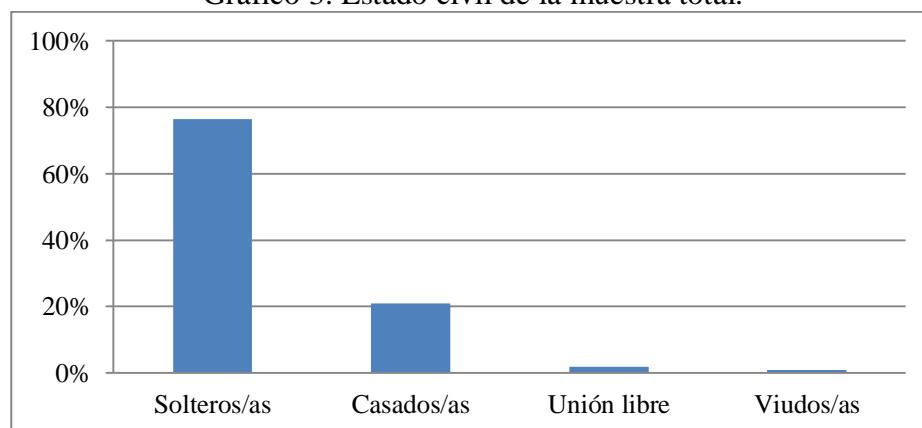
La edad media de los encuestados es 22.5 años, mientras que la moda de los tres grupos es 19 y la mediana es 22.5 años. El mayor porcentaje de los estudiantes se encuentra entre los 18 y 22 años y en menor cantidad se encuentran los estudiantes con edades entre los 23 a 27 años.

Gráfico 2. Edad de la muestra total.



En cuanto al estado civil de los estudiantes de los tres niveles, podemos observar el siguiente gráfico (gráfico 3).

Gráfico 3. Estado civil de la muestra total.



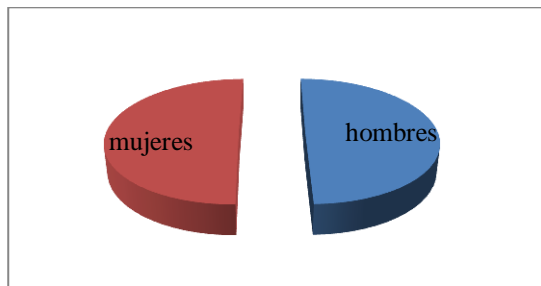
En su gran mayoría los estudiantes son solteros/as (76.4%), un 20.9% son casados/as, un 1.8% expresa mantener unión libre y menos del 1% son viudos/as.

En lo relacionado a las facultades y carreras de las cuales provienen los encuestados. La gran mayoría proviene de la Facultad de Ciencias de la Salud (61.8%), repartidos entre un 27.8% en Medicina y 27.2% en Psicología Clínica. En menores porcentajes Estimulación Temprana, Laboratorio Clínico y Terapia Física. En la Facultad de Ciencias Administrativas con un 20%, se reparten entre 12.7% en Administración y 7.2% en Organización de Empresas. En menor medida podemos encontrar las facultades de Jurisprudencia y Ciencias Sociales con un 9%; Derecho con un 9%; Ingeniería en Sistemas Electrónica e Industrial con un 5.4% y Ciencias Humanas y de la Educación con un 3.6%.

9.1.2 Estudiantes examinados.

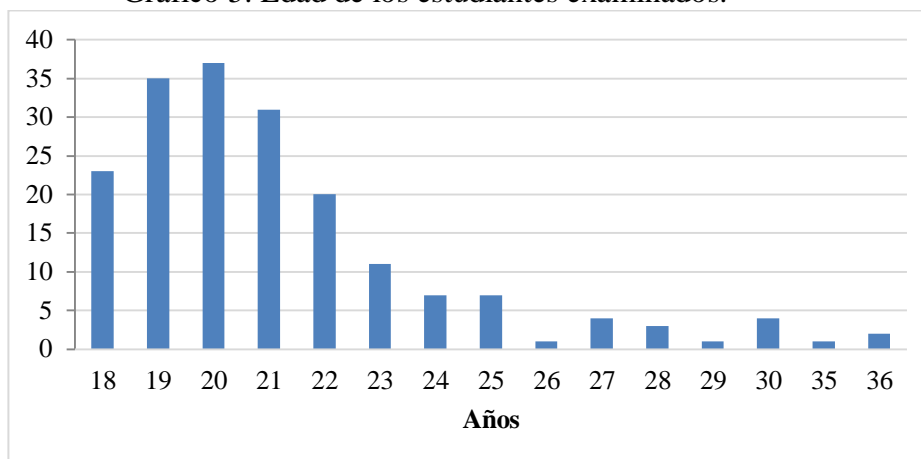
Con respecto al sexo de los participantes dentro del trabajo de investigación podemos señalar que se contó con 94 mujeres y 93 hombres.

Gráfico 4 Sexo estudiantes examinados.



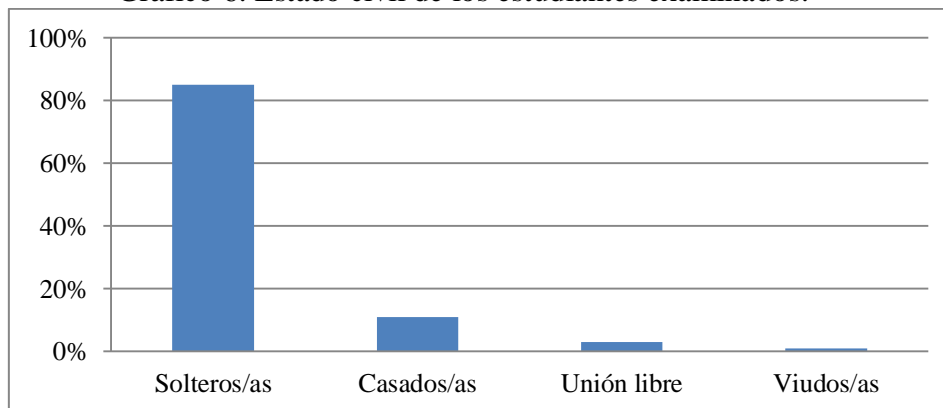
La edad media del alumnado de la muestra es de 22 años, mientras que la moda es de 20 años, siendo mayor el porcentaje de sujetos con edades comprendidas entre los 18 y 22.

Gráfico 5. Edad de los estudiantes examinados.



En cuanto al estado civil, el alumnado es mayoritariamente soltero/a (85%), un 11% es casado/a, un 3% dijo mantener unión libre y un 1% son divorciados/as.

Gráfico 6. Estado civil de los estudiantes examinados.



9.2 Resultados del cuestionario de estudiantes.

Al presente cuestionario responden doscientos cincuenta y seis estudiantes repartidos en los tres niveles del DEDI de la UTA.

A continuación se presentan los datos obtenidos, se hace uso de tablas y gráficos para representar la información. Además se debe señalar que para la interpretación de

algunos datos se hará referencia en el transcurso de la descripción del cuestionario a los porcentajes más altos registrados en los diferentes niveles y preguntas.

Tabla 19. Problemas gramaticales en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Si	45.4%	51.9%	62.7%
No	38.2%	37.9%	29.9%
A veces	16.4%	10.2%	7.4%

En relación a la incidencia de los problemas gramaticales en la comunicación escrita, los resultados que se muestran en la tabla 19, indican que con un (62.7%) los estudiantes del Nivel B1, responden afirmativamente. El 38.2% los estudiantes del nivel A1 contestan que este tipo de problemas no tiene incidencia dentro de la comunicación escrita. En el nivel A2, más de la mitad de los estudiantes (51.9%) afirman que los problemas gramaticales influyen en la comunicación escrita.

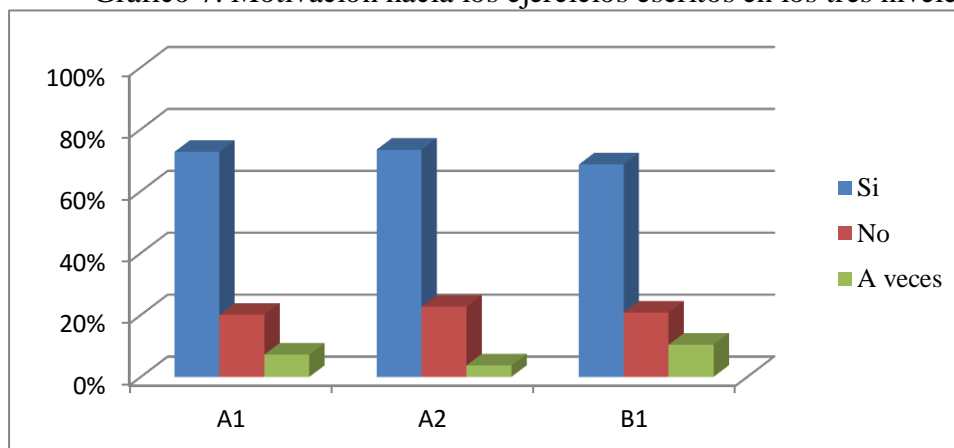
Tabla 20. Manejo del vocabulario en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Si	66.4%	65.8%	62.7%
No	12.7%	13.9%	22.4%
A veces	20.9%	20.3%	14.9%

En cuanto al papel que juega el vocabulario dentro de la comunicación escrita, los estudiantes del nivel A1 señalan que el conocimiento del vocabulario incide en la comunicación escrita (66.4%). Similar porcentaje encontramos en los otros dos niveles. Por tanto los estudiantes en su mayoría afirman que el vocabulario tiene repercusión en la comunicación escrita.

El papel que desempeña el docente frente cada actividad que plantea a sus estudiantes es fundamental, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Gráfico 7. Motivación hacia los ejercicios escritos en los tres niveles.



Para que los estudiantes realicen varios trabajos escritos es importante que se encuentren motivados. En los tres niveles encontramos que la inmensa mayoría de los estudiantes (más del 70%) se encuentran motivados por los docentes para realizar todo tipo de trabajos (ver tabla 21 en anexo B).

La actividad de escribir es secuencial, se desarrolla a través del tiempo y por medio de la práctica que realiza cada estudiante en los diferentes cursos o niveles de estudio del idioma inglés. Una muestra de ello se resume en la siguiente tabla.

Tabla 22. Periodos en falencias gramaticales en los tres niveles.

	A1	A2	B1
En la formación inicial (hasta los cuatro años)	----	5.1%	----
Escuelas públicas	30.1%	25.3%	17.9%
Escuelas fisco misionales	6.3%	----	----
Escuelas privadas	10.1%	17.7%	25.4%
Colegio públicos	10.9%	10.2%	----
Colegios fisco misionales	11.8%	11.4%	28.4%
Colegios privados	4.5%	----	----
Universidad pública	8.2%	2.5%	5.9%
Universidad privada	----	----	4.5%
Universidad Técnica de Ambato	13.6%	15.2%	----
No sé/ no contesta	4.5%	12.6%	17.9%

Resulta muy difícil identificar exactamente en qué periodo del proceso de aprendizaje los estudiantes comienzan a tener dificultades con el manejo del idioma. Como se puede observar en la tabla 22, la mayoría de los estudiantes que se encuentran cursando los diferentes niveles en esta universidad provienen de instituciones públicas. Esto se evidencia en mayor porcentaje (30.1%) en los estudiantes del nivel A1 que provienen de escuelas públicas, seguidos (25.3%) de los estudiantes del nivel B1, quienes provienen de escuelas privadas y muy pocos de escuelas fisco misionales.

Esta tendencia se mantiene a nivel secundario, pues los datos muestran que en mayor porcentaje (28.4%) los estudiantes del nivel B1 llegan de colegios fisco misionales, seguidos de los estudiantes del nivel A1 (10.9%), quienes provienen de colegios públicos y en menor medida de los colegios privados.

Después de la secundaria, los estudiantes pueden optar por continuar sus estudios a nivel universitario. Frente a este particular tenemos que un (15.2%) de los estudiantes del nivel A2 consideran que los problemas se dan a nivel universitario. Este criterio se aplica para las diversas universidades tanto públicas como privadas aunque las causas para ello sean diversas en cada institución.

Para concluir, dentro de la misma tabla 22, se puede observar que un (17.9%) de los estudiantes del nivel B1 desconocen/no contestan sobre este particular, debido a que consideran el aprendizaje del idioma como un requisito y no les interesa identificar si los problemas se generan dentro de la formación inicial o en otros periodos de estudio.

Tabla 23. Suficiencia del idioma extranjero en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Si	50.0%	43.0%	50.7%
No	32.7%	21.5%	32.8%
No se/ no contesta	17.3%	35.5%	16.5%

Se indagó acerca del conocimiento de los estudiantes sobre la suficiencia del idioma extranjero contemplada en la Ley de Educación Superior de Ecuador. Como se muestra en

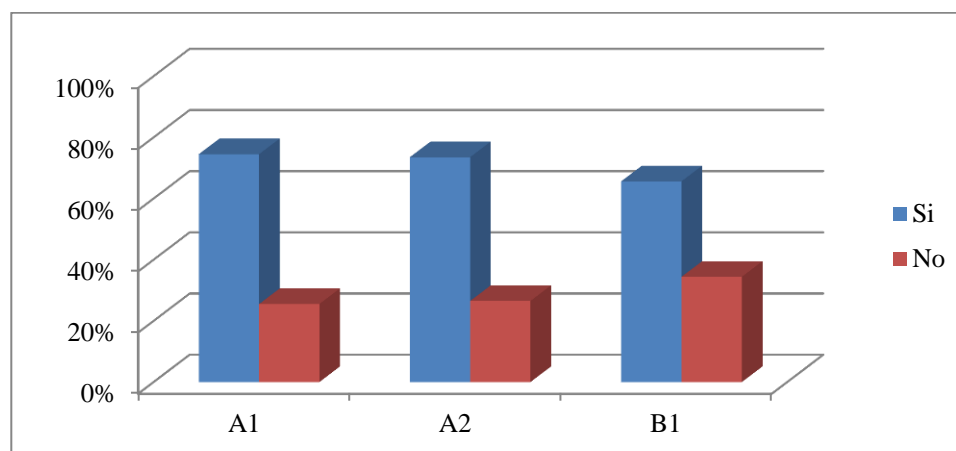
la tabla 23, la mayoría de los estudiantes están informados sobre el particular, se destacan con mayor porcentaje (50.7%) los estudiantes del nivel B1. Justo en el 50% se sitúan los del nivel B1 y superando el 40% de los del nivel A2, entienden que es suficiente el idioma frente a la normativa vigente.

Tabla 24. Errores gramaticales y su incidencia en el mensaje en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Total	37.3%	30.4%	40.3%
Parcial	31.8%	40.5%	31.4 %
Mínimo	29.1%	17.7%	13.4%
No incide	1.8%	11.4%	14.9%

Cuando los estudiantes realizan sus trabajos escritos están sujetos a cometer errores, entre ellos tenemos los errores gramaticales. Este tipo de error puede estar presente en cualquier elemento gramatical y es por ello que el mensaje final puede verse interrumpido de varias formas. A saber, los estudiantes del nivel B1 expresan por medio del mayor porcentaje (40.3%) que los errores gramaticales interrumpen de forma total sus composiciones. Frente a la posición de los estudiantes del nivel A2, responden con un 40.5% que este tipo de errores interrumpen de forma parcial lo que se desea comunicar de forma escrita. En tanto que los estudiantes del nivel A1 expresan mediante un 29.1% que si bien este tipo de errores se encuentran presentes en los trabajos escritos su incidencia es mínima y que a veces debido al trabajo realizado por los estudiantes no incide en la transmisión de la información escrita.

Gráfico 8. Información sobre composiciones en los tres niveles.



Dentro del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, es importante que los estudiantes reciban información necesaria para cada actividad. Es por ello que, ante la inquietud de si disponen de la información pertinente para la realización de los diferentes trabajos escritos, los encuestados del nivel A1 responden mayoritariamente (74.5%) que sus docentes les han proporcionado la información pertinente. Con un 34.4%, los estudiantes del nivel B1 contestan que no reciben suficiente información al momento de realizar este tipo de actividades (ver tabla 25 en anexos B).

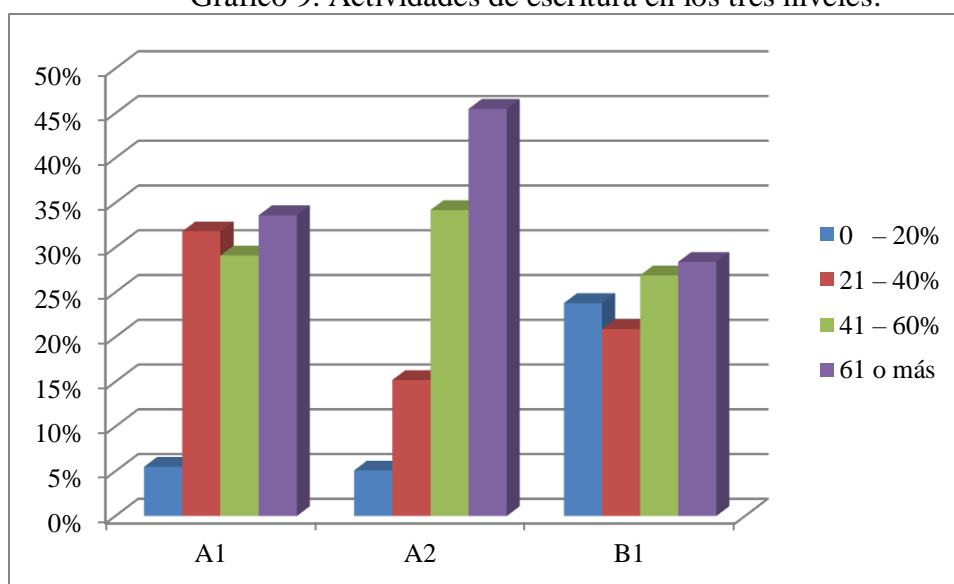
A escribir se aprende escribiendo, y más aún si el docente brinda a sus estudiantes la oportunidad de practicar de diferentes maneras la escritura dentro del proceso de aprendizaje del idioma extranjero.

Tabla 26. Realización de trabajos escritos en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Siempre	48.2%	46.8%	46.3%
Frecuentemente	28.2%	35.5%	25.4%
Ocasionalmente	21.8%	15.2%	17.9%
Raramente	1.8%	2.5%	10.4%
Nunca	----	----	----

Los docentes fomentan en todos los niveles la realización de actividades escritas por medio de diferentes técnicas y ejercicios como un mecanismo para que sus estudiantes puedan reafirmar o interiorizar la información recibida en clases. Los estudiantes de los dos niveles iniciales expresan mayoritariamente que sus docentes realizan actividades escritas todos por encima del (45%). Respecto al tipo de actividad que los docentes realizan en los diferentes niveles, como se puede observar en la tabla 26, los porcentajes para las dos alternativas que indican que los docentes no realizan este tipo de actividad, no son representativas en relación a este aspecto del idioma (1.8%, 2.5% y 10.4% respectivamente).

Gráfico 9. Actividades de escritura en los tres niveles.



Los datos que encontramos en el gráfico 9, nos permite observar que los docentes a través del tiempo tienden a incrementar el proceso de escritura de sus estudiantes en los diferentes niveles. Así, los estudiantes del nivel A2, con un 45.5% afirman que sus docentes emplean entre un 61% o más del tiempo de sus horas clases en la realización de las diferentes actividades escritas (ver tabla 27 en anexos B).

Dentro del proceso de aprendizaje de un idioma, el criterio de los estudiantes es muy importante. Ya que puede guiar el trabajo del docente permitiéndole llegar con la información pertinente de forma sincrónica a sus estudiantes.

Es por ello que se cree pertinente, resumir la información proporcionada por los estudiantes en la siguiente tabla.

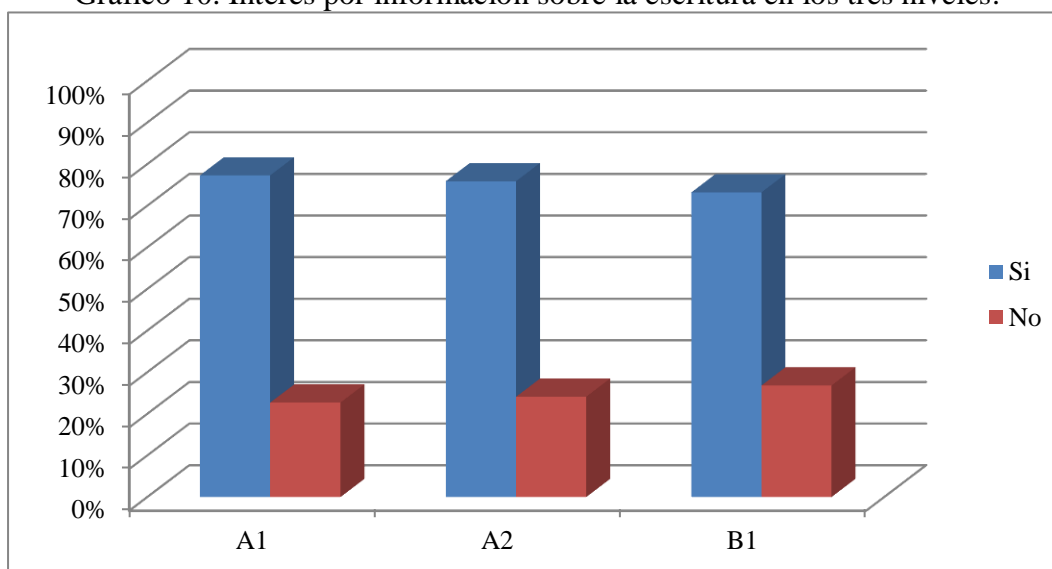
Tabla 28. Opiniones de los estudiantes con respecto al idioma inglés en los tres niveles.

En su opinión, ¿qué porcentaje de estudiantes universitarios estima usted que tienen problemas al hacer una composición?									
	A1	A2	B1	A1	A2	B1	A1	A2	B1
0 - 20%	5,4%	6,3%	23,8%	4,5%	6,3%	28,3%	20,9%	15,1%	19,4%
21 - 40%	11,8%	16,4%	16,4%	19,0%	22,7%	14,9%	17,2%	16,4%	14,9%
41 - 60%	24,5%	25,3%	22,3%	24,5%	22,%	17,9%	17,2%	15,1%	14,9%
61 - 80%	30,0%	18,9%	8,9%	32,7%	25,3%	20,8%	18,1%	24,0%	29,8%
+81%	28,1%	32,9%	28,3%	19,0%	22,7%	17,9%	26,3%	29,1%	20,8%

La tabla 28, presenta la opinión de los estudiantes frente a tres aspectos relacionados con la realización de composiciones escritas en inglés. En el nivel A1 la mayoría de encuestados/as (32.9%) opinan que entre un 81% y más que los estudiantes tienen problemas al hacer una composición. Sin embargo en los otros dos niveles la opinión de quienes responden se presenta en porcentajes más bajos al manifestar que existen algunos problemas en la elaboración de composiciones escritas. Ocurre algo parecido en las siguientes cuestiones. Las problemáticas de estructura y utilización del español se reparten en los tres niveles en cifras que van desde el 60 al 80%.

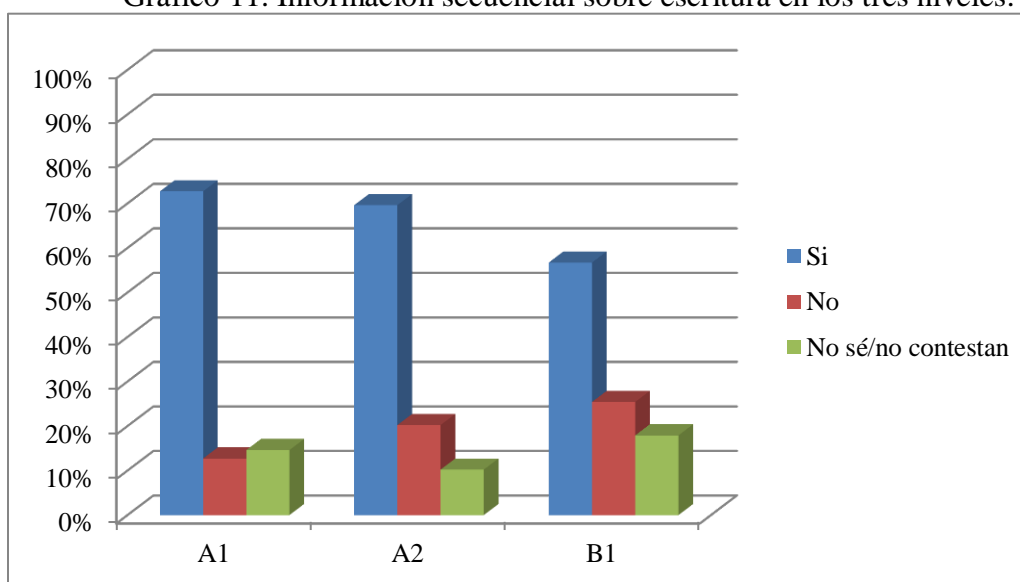
Si bien los estudiantes tienen problemas con el proceso de aprendizaje. No se debe descartar, que tienen interés por recibir información sobre cómo escribir correctamente en inglés.

Gráfico 10. Interés por información sobre la escritura en los tres niveles.



En el gráfico 10, se puede apreciar que la mayoría (77.3%) de los estudiantes del nivel A1, expresan su deseo de recibir información sincrónica acerca de cómo escribir correctamente en inglés. Y una minoría de estudiantes del nivel B1 (26,8%) manifiesta que no se encuentran interesados en recibir dicha información (ver tabla 29 en anexos B).

Gráfico 11. Información secuencial sobre escritura en los tres niveles.



Ante la inquietud de conocer si los estudiantes estarían interesados en recibir información secuencial para la realización de sus diferentes trabajos escritos, se obtuvo una respuesta positiva de parte de los encuestados/as. Puesto que la mayoría de ellos (72.7%) en el nivel A1, se encuentran interesados en este aspecto. Frente a un mínimo porcentaje de estudiantes quienes en primer lugar, mencionan que no tienen interés por recibir esta capacitación y en segundo lugar no saben/ contestan a esta cuestión (ver tabla 30 en anexos B).

Tabla 31. Aspectos relacionados con la gramática en los tres niveles.

	A1	A2	B1
No tiene bases desde el colegio	35.4%	32.9%	20.8%
No ha recibido información sobre el tema	15.4%	16.5%	19.5%
No ha profundizado sobre el tema	25.5%	12.6%	25.4%
No le interesa	----	2.5%	5.9%
No tiene problemas al escribir	----	1.3%	----
Tiene un buen desempeño gramatical	23.7%	34.2%	28.4%

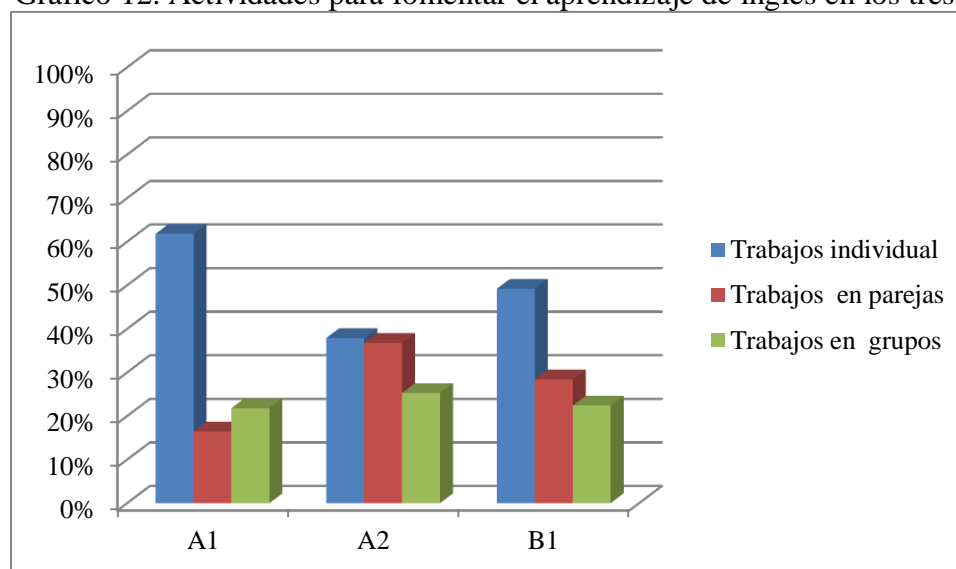
Examinando la tabla 31 se ve que esta recopila el sentir de los estudiantes con respecto a esta cuestión. A saber, los estudiantes del nivel A1 expresan mayoritariamente (35.4%) que sus falencias se deben a que no tiene bases desde el colegio. Y por medio del (25.5%) expresan que no han tenido la oportunidad de profundizar en los diferentes aspectos del idioma. Mientras que los estudiantes del nivel B1, con un 19.5%, manifiestan no haber recibido información pertinente de cómo se realizan este tipo de actividades. Por otro lado, los estudiantes responden por medio de bajos porcentajes a su desempeño en tres aspectos de la comunicación escrita. A saber, primero, es el interés que ponen los estudiantes frente a las diferentes tareas de escribir en inglés. Segundo, los problemas que se generan para los estudiantes debido a que no disponen de suficiente información para cumplir con la tarea asignada. Tercero, algunos estudiantes presentan un buen desempeño en los diferentes ejercicios escritos.

Tabla 32. Problemas en el proceso de aprendizaje del idioma en los tres niveles.

	A1	A2	B1
No entiende las explicaciones en clase	20.9%	15.2%	32.8%
El docente da poca información en la clase	----	3.8%	----
El docente no explica con ejemplos	----	2.6%	----
El docente usa los mismos ejemplos del libro	33.7%	17.7%	28.4%
El docente no proporciona ejercicios extras para afianzar el conocimiento	39.0%	39.3%	26.9%
No presta atención	6.4%	17.7%	11.9%
No le interesa	----	3.7%	----

Dentro de las composiciones y de los diferentes trabajos escritos, los estudiantes deben enfrentar varias dificultades. La tabla 32, presenta algunas alternativas frente a este particular. Según la opinión de los encuestados del nivel A2, la cual se encuentra respaldada por el mayor porcentaje (39.2%), las falencias que ellos tienen al momento de cumplir con las diferentes tareas escritas, se deben a que durante las horas clases el docente no proporciona ejercicios extras para complementar sus explicaciones. Los encuestados/as del nivel A1 (33.6%), expresan que sus carencias están relacionadas con el tiempo que disponen sus profesores para cubrir el contenido gramatical en cada nivel. Debido a este factor usan los mismos ejemplos del libro, y cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones que no constan en el libro guía comienzan sus inseguridades. Además, se da el caso de que, los docentes utilizan un vocabulario no adecuado para el nivel de los estudiantes. Como lo hacen notar los estudiantes del nivel B1, quienes con un 32.8%, manifiestan que en ciertas clases no logran comprender las explicaciones dadas por sus docentes en el salón de clases y que debido al temor, al tiempo o al contenido tratado no piden una nueva explicación sobre dicho tema. Por otro lado, se han encontrado porcentajes mínimos en referencia a que sus profesores les proporcionen poca información de los temas tratados en los libros o que las explicaciones dadas por los docentes sean abstractas, es decir, que no utilicen ejemplos para la clarificación de ideas o conceptos. De igual forma, se puede ver en la tabla 32, en mínimos porcentajes que sean los estudiantes, quienes no presten atención a los diferentes temas tratados en clases y peor aún que exista desinterés de su parte por aprender el idioma inglés.

Gráfico 12. Actividades para fomentar el aprendizaje de inglés en los tres niveles.



El gráfico 12, permite observar claramente la predisposición que tienen los estudiantes para la realización de las tareas escritas. En el nivel A1, la mayoría de encuestados/as (61.8%) son del criterio de realizar los diferentes trabajos escritos de manera individual, ya que esto fomenta su concentración en dicha actividad. Los estudiantes del nivel A2, adoptan dos posiciones frente a la realización de las tareas escritas. Primero, expresan por medio del porcentaje más alto (36.8%) que prefieren realizar sus tareas escritas en pares. Esta forma de trabajo les permite apoyarse unos a otros en el cumplimiento de la actividad requerida. Segundo, los mismos estudiantes del nivel A2, expresan en un 25.3% que otra forma de optimizar sus trabajos escritos, es trabajar en grupos colaborativos (ver tabla 33 en anexos B).

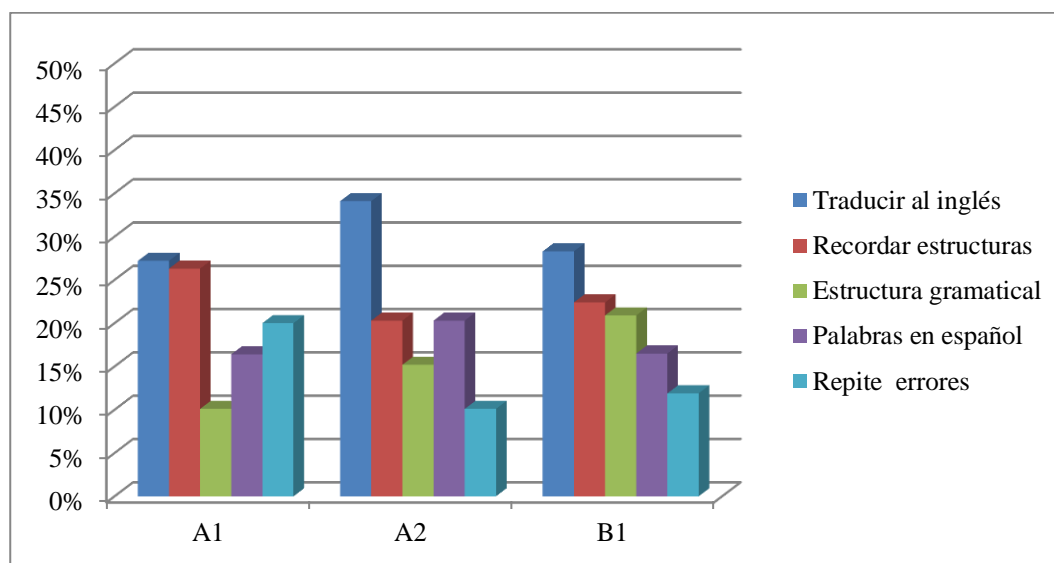
Cada nivel tiene un determinado contenido a ser cubierto en seis meses. No se puede asegurar que los estudiantes capten de la misma manera el vocabulario, pero si se establece que todos los estudiantes deben manejar las mismas estructuras gramaticales. Dentro de las más usadas para los diferentes trabajos están las representadas en la siguiente tabla.

Tabla 34. Posibles estructuras gramaticales en trabajos escritos en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Oraciones afirmativas utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos	28.1%	21.6%	34.3%
Oraciones negativas utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos	26.4%	22.8%	25.4%
Preguntas directas utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos	15.5%	16.5%	14.9%
Preguntas indirectas utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos	22.7%	18.9%	11.9%
Utilización de modales utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos	7.3%	20.2%	13.5%
Otras	----	----	----

Los estudiantes pueden utilizar diferentes estructuras gramaticales en sus trabajos. En la tabla 34, se presentan las estructuras gramaticales más utilizadas en los diferentes niveles. Igualmente se necesita el empleo del vocabulario apropiado, la puntuación pertinente, la organización de ideas, su propia creatividad entre otras opciones que no son fáciles de controlar por parte de los docentes. Sin embargo, gramaticalmente, se les solicita el empleo de determinados tiempos verbales. En el nivel B1 la mayoría de los estudiantes (34.3%) contestan que dentro de las composiciones escritas sus mayores falencias se encuentran en el manejo de oraciones afirmativas en los diferentes tiempos verbales. Mientras que para los estudiantes del nivel A1 sus problemas se deben como se muestra en la tabla 34, en primer lugar con (26.3%) los estudiantes expresan que tienen dificultad en el manejo de las oraciones negativas formadas en los diferentes tiempos verbales y en segundo lugar, (22.7%) manifiestan que los problemas también se generan al utilizar las preguntas indirectas en los diferentes tiempos verbales. Por otro lado, se encuentra el criterio de los estudiantes del nivel A2, quienes por medio del 20.2% afirman que sus problemas se generan en la utilización de los diferentes modales contruidos en base a los diferentes tiempos verbales. Los estudiantes de los tres niveles expresan que no tienen mayores dificultades en la utilización de las preguntas directas contruidas en los diferentes tiempos verbales por ser de uso más frecuente tanto en los diálogos del material guía como de su uso en la práctica oral. No se obtuvo ninguna sugerencia de otras estructuras que causen dificultad a los estudiantes para la realización de sus distintos trabajos escritos.

Gráfico 13. Actividades previas para los ejercicios escritos en los tres niveles.



Dentro de sus horas de clase y según la planificación que haya realizado el docente, se encuentra la asignación de las diferentes tareas escritas a ser desarrolladas por los estudiantes. Si bien la instrucción es única para todos, las pre-actividades que realiza cada estudiante para cumplir con la asignación del docente no lo son. En el gráfico 13, se encuentran representadas las pre-actividades que utilizan los diferentes estudiantes de los tres niveles en sus trabajos escritos. Los estudiantes del nivel A1 contestan que tiene dificultades en recordar algunas estructuras de la gramática inglesa (26.3%) por lo que generalmente tienen a mano sus cuadernos para copiarlas. También expresan por medio del (20%), que como suelen cometer el mismo tipo de error prefieren escribir poco. En el nivel A2, los estudiantes indican que utilizan tanto frases completas o palabras en español en sus composiciones. La presencia del español en los diferentes trabajos se encuentra registrado y se encuentra entre el 20.3% y el 34.1%. En el nivel B1 los estudiantes (20.9%) señalan que cuando escriben en inglés lo hacen siguiendo la gramática española, razón por la cual en las composiciones se encuentran diferentes tipos de errores (ver tabla 35 en anexos B).

Tabla 36. Puntuación y ortografía en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Carece de bases sobre el tema	18.2%	29.2%	22.4%
Ha recibido poca información en la Universidad	12.7%	16.4%	23.8%
No ha tenido oportunidad de practicar lo aprendido	27.3%	18.9%	16.5%
Tiene un buen desempeño	25.4%	24.1%	19.4%
Conoce de tema porque lo ha estudiado por su cuenta	16.4%	11.4%	17.9%

Entre los elementos que deben utilizar los estudiantes de los diferentes niveles para la realización de sus trabajos escritos se encuentran la puntuación y la ortografía. Sin embargo, el dominio que los estudiantes ejercen sobre ellos es bajo, como lo indican los resultados de la tabla 36. En el nivel A2, la mayoría de estudiantes (29.2%) opinan que sus problemas en composición se debe a que carecen de bases sobre estos temas. Además según el criterio de los estudiantes del nivel A1 (27.3%) aun cuando reciben información necesaria durante las horas clases no tienen la oportunidad de practicar por medio de la realización de ejercicios prácticos para interiorizar los conocimientos recibidos. En un (25.4%), los mismos estudiantes expresan que no llegan a tener un buen desempeño en esta parte del idioma. En cuanto a los estudiantes del nivel B1, expresan que sus carencias se deben a que reciben poca información al momento de realizar las tareas escritas, esto se ve respaldado por el (23.8%) de sus respuestas y frente a esta realidad, algunos de ellos han buscado informarse personalmente sobre dichos temas de forma autónoma, lo que se ve reflejado en un 17.9%.

En la siguiente tabla se complementa la información con relación al dominio de los estudiantes en cuanto a puntuación.

Tabla 37. Puntuación dentro de los trabajos escritos en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Punto aparte	25.4%	25.3%	14.9%
Punto seguido	21.8%	16.5%	22.4%
Coma	17.3%	18.9%	22.4%
Punto y coma	12.8%	11.4%	19.5%
Signos exclamativos	20.9%	11.4%	16.4%
Signos interrogativos	1.8%	16.5%	4.4%

Analizando la tabla 37, los estudiantes evidencian el manejo de los diversos signos de puntuación que son requeridos en los trabajos escritos para ayudar a que el mensaje escrito sea fácil de leer. En el nivel A1 la mayoría de los encuestados/as (25.4%) opinan que no tienen problemas en sus composiciones y trabajos escritos con el manejo del punto aparte. Los estudiantes del nivel B1 (22.4%) expresan que utilizan dentro de sus trabajos escritos tanto el punto seguido como la coma para expresar las ideas y sentimientos. En lo que se refiere a los otros signos de puntuación, claramente se puede observar que poseen porcentajes inferiores a los mencionados.

No siempre los estudiantes están seguros acerca de sus conocimientos en el idioma. Las causas para ello se pueden deber tanto a factores relacionados con el idioma como fuera del mismo. A pesar de ello, se ven abocados a la realización de trabajos escritos sobre diferentes temáticas en un espacio tiempo determinado.

Tabla 38. Actividades previas a los trabajos escritos en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Busca mentalmente su traducción en español	23.6%	36.7%	23.8%
Cambia la frase por inseguridad en el deletreo	18.2%	17.7%	16.5%
La escribe entre comillas	25.5%	3.8%	23.8%
No escribe la palabra	14.6%	1.3%	7.5%
Borra la frase	2.7%	7.6%	13.5%
Escribe la(s) frase(s) para que el docente la(s) corrija para memorizarla (s) o aprenderla (s) para futuras composiciones	15.4%	32.9%	14.9%

Después de la revisión del vocabulario, las diferentes estructuras gramaticales así como la realización de ejercicios orales realizados tanto de manera individual como grupal, analizaremos las diferentes actividades previas (tabla 38). Los estudiantes tienen capacidad para realizar actividades escritas y poder emplear todos los recursos que han visto en clases de una manera práctica. Pero muchos estudiantes pese al trabajo realizado previamente tienen dudas al momento de realizar la actividad. Por lo que buscan alternativas de solución frente a sus carencias. Los estudiantes del nivel A2 (36.7%) expresan que durante el desarrollo de sus actividades buscan mentalmente la traducción de las frases o palabras que requieren. Igualmente, el 32.9% de los mismos manifiestan que una vez que sus docentes corrigen sus errores tratan de memorizar las diferentes frases para futuros trabajos tanto orales como escritos. Cuando no están seguros de cómo se escriben las diferentes frases los estudiantes del nivel A1 optan por cambiar las frases o escribirlas entre comillas para evitar perder puntos, estas dos alternativas se encuentran representadas por el 18.2% y 25.5% respectivamente. En relación a que los estudiantes de los tres niveles utilicen, borren o no escriban las frases que desconocen en inglés, los porcentajes encontrados no son significativos.

Generalmente dentro del DEDI los docentes tienen a su cargo diferentes grupos de estudiantes, en pocas ocasiones los estudiantes coinciden con los mismos docentes del nivel anterior. Por lo que, al inicio de cada semestre los docentes socializan con sus estudiantes la forma en la que van a ser evaluados en las diferentes destrezas del idioma.

Tabla 39. Correcciones en los trabajos escritos en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Las miro pero no le doy importancia.	11.8%	7.5%	5.9%
Las miro y pregunto al docente, el porqué de dichas marcas o señales.	45.5%	48.2%	28.4%
Las miro y comparo con el trabajo de mi/s compañero/a/os/as.	31.8%	29.2%	31.4%
Las miro y me deprimó, por lo que no quiero volver a escribir.	9.1%	6.3%	14.9%
Las miro y me da igual, porque no puedo cambiar la puntuación.	1.8%	8.8%	19.4%

Como se puede observar en la tabla 39, los estudiantes adoptan diferentes posturas ante las correcciones, marcas o símbolos que tienen sus trabajos escritos. En el nivel A2 la mayoría de los estudiantes (48.2%) juzgan pertinente preguntar el porqué de las correcciones en sus trabajos directamente a sus docentes. Mientras que los estudiantes del nivel A1 (31.8%) se sienten más cómodos al comparar sus trabajos con sus compañeros y juntos buscan las respuestas a sus dudas. Los porcentajes encontrados en relación a que miran las correcciones y no les dan su debida importancia, que se depriman y peor aún que no demuestren interés por mejorar son muy bajos.

Los docentes del DEDI tratan de optimizar el tiempo del que disponen para que sus estudiantes aprendan el idioma inglés. Sin embargo, no siempre consiguen alcanzar los objetivos que se plantean en sus respectivas planificaciones de acuerdo al contenido en cada nivel.

Tabla 40. Actitud de los docentes ante ciertas falencias en los tres niveles.

	¿Qué hace su docente si dentro de las diferentes composiciones, usted comete los mismos errores?								
	A1	A2	B1	A1	A2	B1	A1	A2	B1
Le llama la atención amablemente sobre el tema	3.6%	1.5%	2.4%	0.9%	7.8%	4.9%	9.0%	9.1%	6.8%
Le llama la atención fríamente	.7%	.4%	---	---	.0%	---	---	---	---
Le recomienda revisar esa estructura por medio de ejercicios	1.8%	2.9%	7.9%	7.2%	6.6%	5.3%	2.7%	6.5%	4.9%
Le proporciona material/señala donde puede encontrar más información sobre el tema	8.2%	3.9%	0.9%	8.2%	6.5%	9.5%	0.1%	1.6%	3.9%
No le dice nada	---	---	---	.9%	---	---	---	.2%	---
Le incentiva a mejorar	0.9%	7.7%	4.9%	0.9%	6.5%	0.8%	4.6%	7.7%	4.9%
Le vuelve a explicar personalmente fuera de horario de clases	1.8%	.6%	3.9%	1.9%	.6%	9.5%	3.6%	3.9%	9.5%

Los docentes pueden identificar las falencias de sus estudiantes de diversas formas y adoptar diferentes posturas para incentivar el aprendizaje de sus estudiantes. A saber, en el nivel A1 la mayoría de los encuestados/as (33.6%) estiman que cuando ellos cometen los

mismos errores en sus trabajos escritos, sus docentes les llaman la atención de una forma cordial. Mientras que los estudiantes del nivel A2 (32.9%) manifiestan que los docentes les sugieren reforzar los tópicos que les causan dificultad por medio de la realización de ejercicios extras. Y los estudiantes del nivel B1 (23.9%) señalan que sus docentes buscan espacios de tiempos para poder explicarles personalmente fuera de clases aquellos tópicos que les son complicados, fomentando con ello su proceso de aprendizaje del idioma. En función de las actividades que los docentes desarrollan ante las dificultades que presentan los estudiantes se ha encontrado que los docentes tienen una actitud negativa ante las falencias de sus estudiantes.

Tabla 41. Motivación para la realización de actividades escritas en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Siempre	40.0%	36.7%	44.7%
Casi siempre	30.9%	29.2%	26.9%
A menudo	29.1%	27.8%	28.4%
Raramente	----	----	----
Nunca	----	6.3%	----

Analizando la tabla 41, los estudiantes evidencian la predisposición de los docentes a proporcionarles una motivación constante a sus estudiantes frente a las diferentes tareas escritas a ser desarrolladas mayoritariamente en clases. Esto se comprueba en la respuesta que proporcionan los estudiantes de los tres niveles. Mayoritariamente los estudiantes de los diversos niveles expresan que sus docentes impulsan este tipo de actividades. Así lo representan los estudiantes del nivel B1 quienes responden que siempre se sienten motivados en la realización de las diferentes tareas escritas (44.7%).

La labor del docente es impulsar el desarrollo de cada destreza del idioma. Es por ello que trata de incentivar a los estudiantes para la realización de las diversas tareas. También es importante que los estudiantes tengan a su alcance las herramientas necesarias para cumplir con las diferentes tareas a ellos asignadas.

Tabla 42. Herramientas para la realización de actividades escritas en los tres niveles.

	A1	A2	B1
El vocabulario necesario.	31.8%	24.1%	25.3%
Sabe que estructuras deben estar presentes.	18.2%	24.1%	29.9%
Puede utilizar diccionarios durante la actividad.	11.8%	18.9%	10.5%
Puede usar traductores durante la actividad.	4.6%	13.9%	14.9%
Pueden sus compañero/a ayudarle durante la actividad.	16.4%	6.4%	11.9%
Recibe retroalimentación por parte del docente durante el proceso.	17.2%	12.6%	7.5%

En la tabla 42, se presentan algunas alternativas que son de ayuda para los estudiantes al momento de realizar sus trabajos escritos. Los estudiantes del nivel A1 (31.8%) opinan que para la realización de sus asignaciones escritas han revisado el vocabulario pertinente del libro guía como por medio de la realización de diversos tipos de ejercicios. En tanto que los estudiantes del nivel B1 (29,9%) expresan que sus docentes les proporcionan en las instrucciones las estructuras que debe utilizar en sus trabajos.

Dentro del idioma, existen palabras que son difíciles de recordar o escribir para los estudiantes. Frente a este aspecto son los estudiantes del nivel A2 (18.9%) quienes señalan que se les permite el uso del diccionario durante la realización de las tareas escritas. Así mismo se puede observar en la tabla 42, que tanto los docentes como sus compañeros están prestos para ayudar en todo momento y por ello no incentivan el uso de traductores que tienen sus estudiantes en los celulares, por temor a que realicen tareas diferentes a las solicitadas.

Además de dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para la realización de las actividades escritas, es importante encontrar un espacio de tiempo adecuado para realizarlas.

Tabla 43. Frecuencia de actividades escritas en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Se la realiza en el último cuarto de hora de la lección.	24.5%	21.6%	23.9%
Se la realiza cada dos unidades.	25.5%	18.9%	20.9%
A criterio del docente.	30.9%	32.9%	34.3%
Cuando el tema es interesante para los estudiantes.	19.1%	26.6%	20.9%

El docente al tener contacto diario con sus estudiantes, está en la capacidad de buscar el mejor momento para la realización de las actividades escritas. Como se evidencia la tabla 43, en los tres niveles, especialmente en el nivel B1 (34.3%) prima el criterio del docente para este tipo de actividades. En el nivel A1, los docentes se basan en su planificación para el cumplimiento de estas actividades. Es decir, con un 25.5% los encuestados/as contestan que realizan este tipo de actividades cada dos unidades y un 24.5% dice que se cumple en el último cuarto de hora de las clases de inglés. Únicamente los estudiantes del nivel A2 (26.6%) manifiestan que los docentes toman en consideración sus opiniones para esto temas.

En la siguiente tabla se presentan algunas opciones de cómo los estudiantes dan cumplimiento a las diferentes actividades escritas dentro del salón de clases.

Tabla 44. Realización de tareas escritas en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Dentro del horario de clases de manera individual	20.0%	21.6%	20.8%
Dentro del horario de clases en parejas	19.0%	22.7%	14.9%
Como actividad complementaria enviada a casa	24.6%	21.6%	22.4%
Como trabajo de reforzamiento pedido por el estudiante	22.8%	24.0%	22.4%
Como actividad de conclusión de unidad/des	13.6%	10.1%	19.5%

Ante la inquietud de cómo se llevan a cabo las diferentes actividades escritas, los resultados muestran que en el nivel A1, los encuestados/as (24.6%) señalan que este tipo de actividades escritas son consideradas como actividades complementarias que son

desarrolladas en casa. Para los estudiantes del nivel A2 (24%) las actividades usadas son una forma de refuerzo tanto al léxico, estructuras gramaticales, organización y demás componentes necesarios para los ejercicios escritos. Mientras que los estudiantes del nivel B1 (22.4%) solicitan al docente este tipo de actividades como refuerzo a su proceso de aprendizaje.

Tabla 45. Elaboración de trabajos escritos en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Elabora un borrador de la composición, en la cual no pone atención a los errores gramaticales.	12.7	22.7%	26.9%
Revisa la composición.	30.1%	25.4%	25.4%
La pasa a un compañero para recibir retroalimentación.	14.5%	13.9%	17.9%
Vuelve a escribir la composición.	29.1%	20.3%	17.9%
Finalmente entrega la composición.	13.6%	17.7%	11.9%

Los estudiantes tienen un periodo de tiempo asignado por sus docentes para la realización y entrega de los trabajos escritos. Sin embargo, los contenidos en cada nivel son diversos. Razón por la cual, los encuestados/as del nivel A1 disponen de limitado vocabulario y mayor cantidad de tiempo.

En función de ello, el 30.1% de los encuestados de este nivel indican que disponen de tiempo para revisar sus composiciones y el 29.1% opinan que está en capacidad de volver a escribir la composición para evitar entregarla con manchones y/o sobre correcciones. Esta opinión se contrapone a la realidad de los estudiantes del nivel B1, quienes en un (26.9%) estiman que debido al tiempo y contenido que deben tener sus composiciones no disponen del tiempo necesario para poder revisar personalmente si han cometido errores en sus trabajos.

Tabla 46. Combinaciones que son difíciles de asimilar en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Concordancia de género.	5.4%	8.8%	22.4%
Concordancia de número.	10.9%	10.2%	13.4%
Ortografía.	30.1%	21.5%	16.5%
Uso de vocabulario.	23.6%	24.1%	14.9%
Organización de la composición.	18.2%	16.5%	22.4%
Estructuras gramaticales.	11.8%	18.9%	10.4%
Otras.	----	----	----

La tabla 46 recopila algunas de las opciones que les son difíciles a los estudiantes de manejar en sus diferentes trabajos escritos. Los estudiantes del nivel A1 (30.1%) expresan que tienen dificultades en el manejo de ortografía en los diferentes elementos gramaticales.

Además los estudiantes del nivel A2 (24.1%) manifiestan que sus carencias en el idioma tienen relación con el manejo del vocabulario que debe usar en los diferentes trabajos escritos. En tanto que los estudiantes del nivel B1 (22.4%) dicen que los problemas radican en la organización de las ideas dentro de las actividades, pues muchas veces son frases que no se sustentan entre sí. Se puede apreciar en la tabla 46, que existen valores mínimos en relación a otros problemas que deben afrontar los estudiantes, como son las dificultades en el manejo tanto del género y número de los sujetos empleados en las diferentes estructuras gramaticales entre otras muchas opciones que por el momento no se consideran en esta investigación.

Como se mencionó anteriormente en el marco teórico, los docentes emplean para sus planificaciones el libro guía correspondiente a cada nivel, según el criterio de la mayoría de los estudiantes.

Tabla 47. Temática a ser desarrollada en ejercicios escritos en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Dentro del libro guía	32.7%	22.7%	28.4%
Que son de interés para el estudiante	19.1%	31.7%	29.8%
Cuando ha sucedido un evento en especial (<i>Halloween, Thanks giving day</i> , etc.)	21.9%	27.9%	22.4%
Temas libres para motivar al estudiante para que practique su vocabulario, estructuras gramaticales, etc.	26.3%	17.7%	19.4%

En el nivel A1 (32.7%) los docentes emplean los temas de los textos guías para las actividades escritas, y en un 26.3% mencionan que se les permite a ellos elegir sobre que quieren escribir, como un modo de afianzar los temas tratados en clase. En tanto que los estudiantes del nivel A2 (31.7%) opinan que sus docentes toman en cuenta los temas que son de su interés y con un 27.9%, se refieren a que realizan composiciones con temas relacionados a la cultura inglesa para interiorizar el proceso de aprendizaje.

Si bien los temas incentivan a realizar las actividades escritas también influye la forma en que se realicen.

Tabla 48. Revisión de trabajos escritos en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Solo por el docente.	73.6%	62.1%	56.7%
En pares.	6.4%	15.2%	17.9%
En grupo.	10.9%	13.9%	14.9%
Por otros compañeros del mismo nivel.	9.1%	8.8%	10.5%

Dentro de las actividades que tienen que realizar los docentes fuera de clases, se tiene la revisión de las diferentes actividades que realizan sus estudiantes. En la tabla 48, se puede observar mayoritariamente (73.6%) que los estudiantes en los tres niveles manifiestan que sus docentes revisan personalmente los trabajos escritos. Y en pocas ocasiones se realizan las revisiones sea en pares o en grupo y en un mínimo porcentaje los trabajos son revisados por estudiantes de otros paralelos.

A menudo, gracias al contacto diario de los estudiantes, se fomentan los lazos de confraternidad. Además se potencia un ambiente agradable para poder aprender de una forma más sencilla el idioma inglés. La siguiente tabla resume algunas alternativas relacionadas con este propósito.

Tabla 49. Dificultades en la realización de actividades escritas en los tres niveles.

	Si un compañero/a le comenta que tiene problemas en el manejo de estructuras mal asimiladas dentro de sus composiciones.			Si un compañero/a le comenta que utiliza el español en sus composiciones debido a que no sabe cómo se escribe en inglés		
	A1	A2	B1	A1	A2	B1
Trataría de ayudarlo personalmente.	29.0%	36.8%	31.3%	42.7%	26.6%	31.3%
Le aconsejaría revisar las diferentes estructuras.	27.3%	25.4%	25.4%	19.1%	17.8%	25.4%
Se lo comentaría a mi docente, para que le ayude.	17.3%	15.2%	23.8%	17.3%	26.6%	28.4%
Derivaría la inquietud al DEDI.	----	1.2%	----	----	1.2%	----
No sabría qué hacer.	----	5.0%	----	1.9%	8.8%	----
Buscaría el asesoramiento necesario.	26.4%	15.2%	19.5%	19.0%	17.8%	14.9%
No haría nada.	----	1.2%	----	----	1.2%	----

La tendencia de los estudiantes a apoyarse mutuamente ante diversas circunstancias, hace que cuando los estudiantes tienen problemas con relación a estructuras mal asimiladas en los niveles anteriores esto suceda así. Son los estudiantes del nivel A2 (36.8%) quienes indican que tratarían de ayudar personalmente a sus compañeros en la resolución de los problemas o dudas que se generan debido a la actividad que realizan. En el nivel A1 los estudiantes (27.3%), indican que tienden a superar sus falencias por medio de la revisión de las estructuras en las cuales tiene dificultad por medio de ejercicios. En tanto que los estudiantes del nivel B1 (23.8%) prefieren que sea el docente, quien se encargue de ayudar a sus compañeros. Se encontraron porcentajes muy bajos frente a las otras posibilidades en la misma tabla.

Un comportamiento similar al anterior (tabla 49), se puede apreciar por parte de los estudiantes frente a las falencias de sus compañeros en el uso del idioma español dentro de

los trabajos escritos. Los estudiantes del nivel A2 (42.7%) expresan que ayudarían de forma personal a sus compañeros. Mientras que los estudiantes del B1 (25.4%) señalan que su ayuda se basaría en sugerir la resolución de ejercicios extras y en un 28.4% son partidarios de comunicar a sus docentes para que ayude a sus compañeros. Cabe anotar que se encontraron porcentajes bajos en las demás alternativas presentes en la misma tabla.

En la tabla que sigue (tabla 50) se resumen las respuestas de los estudiantes.

Tabla 50. Correcciones a los trabajos escritos en los tres niveles.

El docente entrega las composiciones corregidas por medio de...												
	Nivel A1				Nivel A2				Nivel B1			
	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Signos	17.2%	21.8%	24.5 %	18.1%	20.2%	20.2%	25.3%	24.0%	20.8%	25.3%	23.8%	29.8%
Frases (revisar estructura, uso de conectores, deletreo...)	18.1%	23.6%	20.0%	20.9%	20.2%	18.9%	27.8%	21.5%	26.8%	23.8%	26.8%	22.3%
Correcciones personales (falta vocabulario, no existe conexión entre las frases...)	17.2%	23.6%	20.0%	20.0%	18.9%	24.0%	24.0%	21.5%	20.8%	26.8%	25.3%	26.8%
Presencia de marcas como círculos, vistos, rayas...	19.0%	17.2%	20.9%	21.8%	20.2%	20.2%	27.8%	20.2%	23.8%	22.3%	26.8%	26.8%
Comentarios a la dificultad de entender a la forma de escribir	15.4%	20.0%	21.8%	20.9%	12.6%	13.9%	30.7%	11.3%	23.8%	23.8%	28.3%	23.8%
No contienen ningún comentario	40.5%	80.1%	70.2%	60.3%	--	--	--	--	22.3%	26.8%	23.8%	26.8%

Cada semestre el docente tiene que informar a los estudiantes su forma de evaluación y revisión de los trabajos, por lo que, la tabla 50 resume las respuestas dadas por los estudiantes frente a las formas de corrección empleadas por los diferentes docentes del DEDI. Los estudiantes de los niveles A1 y A2 expresan que están bastante de acuerdo (25.3%), con el uso de signos (como son vistos, signos interrogativos) que les indican en que parte se han equivocado. Los estudiantes de los niveles A2 y B1 por su parte en un (27.8%) contestan que se encuentran bastante de acuerdo frente a la moción de que encuentran sus trabajos corregidos por medio de frases alusivas a sus errores. La mayoría de los estudiantes se muestran de acuerdo (26.8%) con recibir sus trabajos corregidos por

parte del docente donde encuentran frases puntuales sobre sus falencias. En ciertas ocasiones los docentes quieren que sus estudiantes reflexionen sobre sus errores, por lo que utilizan signos como círculos o vistos, entre otras opciones. Y son los estudiantes de los niveles A1 y B1 en un 26.8% los que manifiestan estar muy de acuerdo con esta opción para sus trabajos escritos. En la tabla 50 se encuentran presentes porcentajes bajos relacionados a que los docentes encuentren difícil entender los trabajos escritos realizados por sus estudiantes o que sus trabajos no presenten evidencia de haber sido revisados.

Aprender un idioma extranjero demanda de tiempo y esfuerzo. La siguiente tabla resume el avance que han tenido los estudiantes en el manejo del idioma inglés.

Tabla 51. Evolución del proceso de escritura en los tres niveles.

Considera, que dentro de la destreza de escritura, con respecto a los niveles pasados usted...												
	Nivel A1				Nivel A2				Nivel B1			
	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Ha disminuido los errores gramaticales en relación al nivel anterior.	24.5%	18.1%	23.6%	17.2%	21.5%	21.5%	22.7%	22.7%	23.8%	22.3%	29.8%	23.8%
Ha mantenido los mismos errores gramaticales que en el nivel anterior.	16.3%	22.7%	20.0%	20.9%	20.2%	24.0%	25.3%	18.9%	19.4%	23.8%	23.8%	32.8%
Los errores gramaticales se han incrementado en este nivel	18.1%	15.4%	20.9%	22.7%	15.1%	22.7%	29.1%	21.5%	25.3%	26.8%	28.3%	19.4%
Ha mejorado el desempeño dentro de la escritura en el idioma inglés	16.3%	20.0%	25.4%	19.0%	15.4%	17.7%	22.7%	26.5%	23.8%	22.3%	22.3%	31.3%
Ha mantenido el desempeño en la escrituras dl idioma inglés	18.1%	20.9%	17.2%	23.6%	22.7%	20.2%	22.7%	22.7%	23.8%	28.3%	23.8%	23.8%
Ha disminuido el desempeño en la escritura del idioma inglés	13.6%	20.0%	19.0%	25.4%	17.7%	21.5%	26.5%	22.7%	22.3%	25.3%	31.3%	20.8%

Por los datos que se reflejan en la tabla 51, se evidencia que el progreso de los estudiantes en los tres niveles respecto al manejo de los errores, no es muy significativo. Así lo demuestran los estudiantes del nivel B1 que expresan estar bastante de acuerdo (32.8%) en que han mantenido los mismos errores gramaticales del nivel anterior. Esto ha

generado que los mismos estudiantes no tengan un buen desempeño en esta área del idioma como lo demuestran los mismos estudiantes con un 31.3% de sus respuestas. Mientras que la mayoría de los estudiantes del nivel A2 opinan que se encuentran bastante de acuerdo (29.1%) con que han incrementado la cantidad de errores dentro de su producción escrita. Algunos estudiantes han experimentado un cierto avance en la disminución de errores como también en el desempeño general dentro de esta parte del idioma.

Los estudiantes pueden cometer errores por diferentes causas y se han tratado de señalar algunas alternativas dentro de este campo.

Tabla 52. Inconvenientes dentro de la producción escrita en los tres niveles.

Dentro del aula, usted considera que los estudiantes tienen mayores inconvenientes debido a												
	Nivel A1				Nivel A2				Nivel B1			
	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Estructuras gramaticales	20.9%	21.8%	20.0%	22.7%	25.3%	22.7%	20.2%	21.5%	22.3%	28.3%	25.3%	23.8%
Uso excesivo del español	18.1%	19.0%	20.9%	22.7%	25.3%	20.2%	17.7%	25.3%	26.8%	25.3%	16.4%	31.3%
Dificultades en el vocabulario	18.1%	24.5%	21.8%	19.0%	20.2%	21.5%	20.2%	26.5%	20.8%	31.3%	22.3%	25.3%
Falencias debido a desconcentración	16.3%	22.7%	21.8%	20.9%	21.5%	20.2%	20.2%	26.5%	25.3%	26.8%	17.9%	29.8%

Examinando la tabla 52, la mayoría de los estudiantes del nivel B1 (31.3%) manifiestan estar muy de acuerdo en que sus inconvenientes dentro de la producción de textos escritos se debe a que utilizan el español para expresar las ideas dentro de los trabajos escritos. En el nivel A2 (26.5%), los estudiantes están muy de acuerdo que tienen falencias en el aprendizaje en el uso del vocabulario, lo que genera indirectamente falencias por desconcentración en la ejecución de los ejercicios escritos. Finalmente, por su parte los estudiantes del nivel A1 contestan que tienen problemas con las diferentes estructuras gramaticales (22.7%).

Tratando de identificar las causas por las cuales los estudiantes tienen falencias en sus trabajos escritos, la siguiente tabla resume algunas estructuras gramaticales que son utilizadas en los tres niveles del idioma inglés.

Tabla 53. Estructuras presentes en trabajos escritos en los tres niveles.

Dentro del aula, usted considera que los estudiantes tienen mayores inconvenientes debido a...												
	Nivel A1				Nivel A2				Nivel B1			
	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Oraciones afirmativas utilizando el presente, pasado, futuro, tiempos compuestos)	17.2%	19.0%	22.7%	23.6%	24.0%	20.2%	20.2%	24.0%	22.3%	22.3%	26.8%	28.3%
Oraciones negativas utilizando el presente, pasado, futuro, tiempos compuestos)	20.0%	17.2%	22.7%	22.7%	24.0%	22.7%	20.2%	21.5%	25.3%	20.8%	29.8%	23.8%
Preguntas directas utilizando el presente, pasado, futuro, tiempos compuestos)	21.8%	13.6%	25.4%	20.0%	20.2%	18.9%	24.0%	25.3%	23.8%	29.8%	23.8%	22.3%
Utilización de modales utilizando el presente, pasado, futuro, tiempos compuestos)	17.2%	20.9%	20.9%	22.7%	16.4%	22.7%	25.3%	24.0%	22.3%	19.4%	29.8%	16.4%

Para la realización de los diversos trabajos escritos, los docentes proporciona las instrucciones correspondientes, entre ellas indican las estructuras gramaticales que se deben emplear para la realización de la tarea asignada. La tabla 53 presenta algunas estructuras que son empleadas en los tres niveles. En el nivel B1, el 28.3% de los encuestados/as están muy de acuerdo en que sus falencias en los trabajos escritos se dan porque tienen problemas al manejar las oraciones afirmativas en los diferentes tiempos verbales.

Mientras que los estudiantes del nivel A2 están bastante de acuerdo en que sus falencias en la producción escrita se deben a tres factores. En primer lugar, con un 29.8% afirman que sus trabajos se ven afectados por el incorrecto uso de las oraciones negativas escritas en los diferentes tiempos verbales. Segundo, con un 29.8% consideran que tienen problemas tanto en el uso de las preguntas indirectas y los modales. Los estudiantes utilizan estas y otras estructuras con el ánimo de poder expresar sus ideas y pensamientos al lector.

Las siguientes cuatro tablas resumen la información encontradas en los diferentes elementos gramaticales de los tres niveles en distintas situaciones.

Tabla 54. Elemento gramatical difícil de asimilar en los tres niveles.

Señale cuál de los siguientes elementos, en su opinión, le es más difícil de asimilar dentro de las composiciones escritas												
	Nivel A1				Nivel A2				Nivel B1			
	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Adjetivos	10.9%	20.0%	23.6%	24.5%	16.4%	21.5%	24.0%	26.5%	25.3%	25.3%	25.3%	23.8%
Adverbios	19.0%	20.0%	27.2%	13.6%	20.2%	20.2%	20.2%	29.1%	20.8%	20.8%	28.3%	29.8%
Determinantes	20.9%	19.0%	21.8%	20.0%	16.4%	24.0%	21.5%	26.5%	23.8%	20.8%	25.3%	29.8%
Preposiciones	16.3%	26.3%	20.0%	20.0%	26.5%	25.3%	16.4%	20.2%	28.3%	25.3%	22.3%	23.8%
Pronombres	11.8%	20.9%	18.1%	27.2%	20.2%	20.2%	24.0%	24.0%	25.3%	25.3%	22.3%	26.8%
Sustantivos	19.0%	20.0%	20.0%	18.1%	21.5%	20.2%	18.9%	27.8%	31.3%	20.8%	23.8%	23.8%
Verbos	14.5%	18.1%	20.0%	26.3%	25.3%	13.9%	22.7%	26.5%	19.4%	26.8%	26.8%	26.8%

En la tabla 54 se resumen las respuestas de los encuestados/as en relación a que elemento gramatical les es más difícil de asimilar en el proceso de aprendizaje del idioma.

Los estudiantes de los niveles A2 y B1 responden estar muy de acuerdo con un 29.1% y un (29.8%) respectivamente, en que tienen dificultades en el manejo de los adverbios.

Mientras que los estudiantes del nivel A1 (27.2%) contestan que están muy de acuerdo con que tienen problemas en el manejo de los pronombres cuando realizan sus composiciones escritas. En general, se puede apreciar que en los tres niveles existe una leve diferencia en porcentajes en el grado de dificultad de los diferentes elementos gramaticales

Tabla 55. Elementos gramaticales que causan falencias en los tres niveles.

Señale cuál de los siguientes elementos, en su opinión, causan mayoritariamente la producción de falencias gramaticales dentro de las composiciones escritas												
	Nivel A1				Nivel A2				Nivel B1			
	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Adjetivos	20.9%	17.2%	21.8%	22.7%	17.7%	18.9%	26.5%	26.5%	29.8%	23.8%	20.8%	25.3%
Adverbios	15.4%	20.9%	20.9%	21.8%	22.7%	18.9%	18.9%	27.8%	28.3%	22.3%	17.9%	31.3%
Determinantes	24.5%	22.7%	15.4%	20.0%	15.1%	24.0%	25.3%	21.5%	26.8%	22.3%	25.3%	22.3%
Preposiciones	25.4%	22.7%	20.9%	20.9%	21.5%	17.7%	21.5%	25.3%	23.8%	19.4%	28.3%	28.3%
Pronombres	16.3%	21.8%	19.0%	20.0%	21.5%	18.9%	31.6%	16.4%	20.8%	19.4%	31.3%	28.3%
Sustantivos	20.9%	18.1%	17.2%	22.7%	20.2%	21.5%	22.7%	24.0%	19.4%	25.3%	32.8%	20.8%
Verbos	21.8%	16.3%	21.8%	17.2%	25.3%	24.0%	17.7%	21.5%	28.3%	32.8%	19.4%	19.4%

Dentro de la recopilación de información, se ha tomado en consideración la opinión de los estudiantes en relación a qué elemento gramatical origina los errores dentro de sus trabajos escritos.

Los estudiantes de los niveles A2 y B1 expresan con un 27.8% y un 31.3% respectivamente, que se encuentran muy de acuerdo con que los adverbios son los que generan la mayor cantidad de errores dentro de los trabajos escritos que realizan los estudiantes.

Y los estudiantes del nivel A1 (22.7%) expresan que están muy de acuerdo con los sustantivos (sujetos) son los que causan los errores cuando no concuerdan en género y número dentro de las diferentes estructuras gramaticales. Como se aprecia en el resto de elementos gramaticales se ha generado una leve tendencia negativa dentro de los trabajos escritos realizados por los estudiantes de los tres niveles.

En cuanto a la relación del uso del idioma español en los distintos componentes por parte de los estudiantes de inglés, los resultados indican que en el nivel A1 mayoritariamente (30%) están muy de acuerdo con que los determinantes tienden a ser traducidos en los diferentes trabajos escritos.

Tabla 56. Empleo de elementos gramaticales en traducciones en los tres niveles.

Señale cuál de los siguientes elementos, en su opinión, transfiere del español al inglés al momento de escribir												
	Nivel A1				Nivel A2				Nivel B1			
	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Adjetivos	20.0%	22.7%	21.8%	14.5%	22.7%	18.9%	21.5%	25.3%	26.8%	26.8%	23.8%	22.3%
Adverbios	17.2%	18.1%	23.6%	19.0%	17.7%	26.5%	17.7%	26.5%	17.9%	32.8%	25.3%	23.8%
Determinantes	22.7%	11.8%	15.4%	30.0%	21.5%	18.9%	24.0%	24.0%	17.9%	25.3%	28.3%	28.3%
Preposiciones	16.3%	20.9%	20.0%	20.0%	18.9%	21.5%	21.5%	26.5%	22.3%	22.3%	26.8%	28.3%
Pronombres	18.1%	24.5%	21.8%	18.1%	16.4%	20.2%	26.5%	25.3%	28.3%	22.3%	23.8%	25.3%
Sustantivos	14.5%	18.1%	21.8%	28.1%	16.4%	24.0%	18.9%	29.1%	29.8%	19.4%	23.8%	26.8%
Verbos	22.7%	15.4%	14.5%	19.0%	21.5%	21.5%	24.0%	21.5%	32.8%	17.9%	20.8%	31.3%

En tanto que los estudiantes del nivel A2 en un (29.1%) están bastante de acuerdo con que son sustantivos (sujetos) los que son usados en español.

Encontramos que los estudiantes del nivel B1 (32.8%) manifiestan estar de acuerdo con que son los adverbios los elementos traducidos del español.

Los demás elementos mantienen una tendencia irregular en porcentajes similares en los tres niveles. Finalmente, encontramos las opiniones de los encuestados/as en relación a la utilización frecuente de los diversos elementos gramaticales dentro de sus trabajos escritos debido a que se sienten confiados de su desempeño dentro del idioma inglés.

Tabla 57. Elemento gramatical de uso frecuente en los tres niveles.

Señale cuál de los siguientes elementos, en su opinión, los repite en las composiciones escritas de manera habitual												
	Nivel A1				Nivel A2				Nivel B1			
	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Nada de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Adjetivos	14.5%	20.0%	23.6%	20.0%	17.7%	21.5%	21.5%	26.5%	22.3%	26.8%	25.3%	25.3%
Adverbios	16.3%	14.5%	24.5%	26.3%	17.7%	27.8%	21.5%	21.5%	29.8%	23.8%	20.8%	25.3%
Determinantes	22.7%	18.1%	21.8%	20.0%	20.2%	18.9%	18.9%	30.3%	28.3%	29.8%	20.8%	20.8%
Preposiciones	13.6%	17.2%	23.6%	24.5%	22.7%	17.7%	25.3%	22.7%	17.9%	25.3%	26.8%	29.8%
Pronombres	20.9%	13.6%	20.0%	22.7%	15.1%	20.2%	31.6%	21.5%	25.3%	19.4%	26.8%	28.3%
Sustantivos	16.3%	17.2%	23.6%	20.0%	16.4%	25.3%	21.5%	22.7%	26.8%	22.3%	22.3%	28.3%
Verbos	18.1%	12.7%	21.8%	26.3%	20.2%	25.3%	21.5%	20.2%	25.3%	25.3%	19.4%	29.8%

Como se ha señalado anteriormente, el aprendizaje de un idioma es un proceso que requiere de tiempo y esfuerzo por parte de los encuestados para manejar los diferentes elementos que en conjunto permiten escribir en inglés. De esta forma los estudiantes pueden usarlos de manera frecuente en sus actividades escritas.

En el nivel A1 el 26.3% de los estudiantes están muy de acuerdo en que frecuentemente utilizan los adverbios y verbos en sus trabajos escritos. Los estudiantes del nivel A2 (31.6%) manifiestan que están bastante de acuerdo con que son los pronombres, los que utilizan preferentemente en sus composiciones. Finalmente, los estudiantes del nivel B1 (29.8%) responden que están muy de acuerdo en que utilizan las preposiciones y verbos de manera preferente en las actividades escritas. Los otros elementos presentan porcentajes bajos y se comportan de manera irregular en los tres niveles.

A lo largo del análisis descriptivo se ha podido comprobar que existen falencias en algunos elementos gramaticales tanto por parte del docente como del desempeño propio de los estudiantes.

Cerramos esta parte con las respuestas dadas por los estudiantes de los tres niveles con respecto a su posición frente al posible módulo de escritura en inglés como una forma de incentivar el aprendizaje de inglés como idioma extranjero.

Tabla 58. Elección del idioma inglés como lengua extranjera en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Le gusta	29.0%	22.7%	31.4%
Es un requisito	32.7%	21.6%	17.9%
Piensa viajar por placer	10.0%	22.8%	14.9%
Es un requisito para Becas Educativas	11.9%	15.2%	20.9%
Para obtener un mejor empleo	16.4%	17.7%	14.9%

Como un complemento a la formación académica de los estudiantes en sus diferentes carreras, los encuestados deben aprobar un idioma extranjero.

Es por ello que prima un claro sentimiento de obligación entre los estudiantes antes que de motivación para su estudio. Así, en el nivel A1, un 32.7% de los encuestados/as considera el estudio del inglés como un requisito a ser cumplido. Los estudiantes del nivel B1 (31.4%) indican que han elegido estudiar el idioma porque les gusta mientras que el 29% señalan que es un requisito para la aplicación a las becas educativas ofertadas por las diferentes entidades universitarias alrededor del mundo. Y en porcentajes menores se encuentran las opciones de viajar y encontrar un buen empleo en el futuro.

Frente a la posibilidad de que se pudiera implementar un módulo para incentivar la enseñanza de escribir en inglés, encontramos la siguiente información.

Tabla 59. Módulo para incentivar la escritura en inglés en los tres idiomas.

	A1	A2	B1
Sí, sería muy útil	22.7%	20.3%	29.9%
Sí, es necesario	31.8%	13.9%	17.9%
Sí, pero sin aumentar las horas del semestre	12.8%	13.9%	19.5%
No, porque la aprobación de la Lengua Extranjera (LE) es un requisito académico	20.9%	18.9%	14.9%
No, porque no tiene relación con mi carrera	7.3%	11.4%	14.9%
No, porque no somos escritores	4.5%	21.6%	2.9%

Se indagó a través de tres cuestiones la tendencia de los estudiantes frente a la posible implementación del módulo. En primer lugar, los resultados que se han obtenido muestran que para la mayoría de los estudiantes del nivel A1 (31.8%) es necesario este tipo de información.

A este sentir se suman los estudiantes del nivel B1 (29.9%) que consideran que sería útil implementar la información que reciben los estudiantes sobre este tema. Igualmente señalan en un (19.5%), que este módulo debe estar incluido dentro de las horas de cada semestre. Sin embargo, también se encontró resistencia a la implementación de este módulo por parte de los estudiantes de los niveles A2 y B1, quienes argumentan que el requisito es la aprobación del idioma extranjero para egresar de sus respectivas carreras y que ninguna de ellas está direccionada a la formación de escritores.

Tabla 60. Implementación del módulo de escritura en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Debe ser opcional dentro de las horas semestrales	23.6%	27.8%	19.4%
Se debe crear, clubes, grupos de trabajo para esta actividad	22.7%	17.8%	25.4%
Debe ser una actividad voluntaria, ejecutada en cualquier semestre	18.2%	18.9%	17.9%
Debe ser obligatorio para todo los estudiantes	23.7%	20.3%	26.9%
No se debe considerar esta opción dentro de la LE	11.8%	15.2%	10.4%

En segundo lugar, la tabla 60, muestra la predisposición de la mayoría de los estudiantes del nivel A2 (27.8%) a que este módulo sea opcional en el semestre y con un 18.9% ratifican su posición de asistir a estas clases de manera voluntaria. Mientras que los estudiantes del nivel B1 (26.9%) consideran que se debe implementar de manera obligatoria y además sugieren con un 25.4% que se implemente esta actividad por medio de clubes, grupos de trabajo para fomentar su aceptación por parte de los estudiantes. Existe un mínimo porcentaje de estudiantes que no están de acuerdo con esta posibilidad.

Tabla 61. Módulo para incentivar el proceso de escritura en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Recibir clases solo teóricas, para en un futuro aplicarlas	23.6%	27.8%	22.3%
Recibir clases teórico – prácticas	22.7%	20.3%	32.8%
Recibir clases con poca teoría y muchos ejercicios prácticos	23.6%	15.2%	7.5%
Recibir retroalimentación al final del ejercicio	18.2%	16.5%	19.5%
Recibir retroalimentación durante el ejercicio	11.9%	20.2%	17.9%

En tercer lugar, se encuentra la forma en que podrían recibir la información del módulo. Los estudiantes del nivel B1 (32.8%) indican que les gustaría recibir las clases teórico-prácticas para poder poner en práctica la información recibida en cada ocasión. Los estudiantes del nivel A2 (27.8%) consideran que sería beneficioso recibir clases solo teóricas, ya que en el transcurso del semestre podrían aplicar la información recibida. Las otras alternativas presentan porcentajes más bajos de aceptación.

9.3 Resultados del cuestionario para docentes.

Durante el desarrollo de la presente investigación se cuenta con el apoyo de tres docentes mujeres y un docente hombre cuyas edades fluctúan entre 35 y 60 años. Todos son docentes titulares del DEDI, quienes tienen un amplio dominio del idioma inglés, el mismo que se ve reflejado entre los 15 y 40 años de experiencia y constante formación académica.

Todos los docentes están de acuerdo con que los problemas gramaticales y el vocabulario inciden dentro de la comunicación escrita. Es por ello que, la gran mayoría de los docentes expresan que siempre motivan a sus estudiantes para que escriban en inglés. El estudio de una lengua extranjera demanda de conocimiento, tiempo y esfuerzo. Pero es difícil saber, en qué punto del aprendizaje los estudiantes comienza a tener problemas en el manejo del idioma. La mitad de los docentes expresan que los problemas comienzan en las escuelas fiscales y los restantes indican se inicia en los colegios públicos debido a que cada docente tiene su propio estilo de enseñar.

Todos los docentes del DEDI son conscientes de que adquirir el dominio de un idioma extranjero es un requisito contemplado en la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador, razón por la cual en su desempeño diario de enseñanza del idioma entrelazan las cuatro destrezas para que los estudiantes las desarrollen de manera sincrónica.

Dentro del proceso de escritura los estudiantes se ven expuestos a cometer errores de diverso tipo, tales como los errores gramaticales, los mismos que pueden llegar a interrumpir la comunicación escrita. Sobre este particular un docente expresa que este tipo de errores interrumpe de forma total el texto realizado, en tanto que los docentes restantes expresan que la interrupción es parcial ya que se puede captar el mensaje.

Ante estas evidencias, los docentes difunden la información pertinente para la realización de las actividades escritas a todos los estudiantes en los diferentes niveles. La gran mayoría de los docentes expresan que durante sus horas clases los estudiantes siempre realizan actividades escritas, mientras el docente restante afirma que ocasionalmente realiza este tipo de actividades en sus horas clase.

En relación al tiempo que los docentes dedican al desarrollo de la escritura dos de ellos responden que para la realización de las actividades escritas ocupan entre el 21%-40% y los restantes manifiestan que ocupan el 41%-60% de su tiempo para esta actividad.

Debido al contacto permanente con los estudiantes, los docentes pueden identificar con relativa facilidad las aptitudes y falencias del alumnado en el manejo del idioma. La mitad de los docentes identifican que tienen problemas al realizar composiciones debido a que repiten las estructuras y utilizan el idioma español entre el 41-60% de las ocasiones, en tanto que los restantes mencionan que se encuentran entre un 61-80%.

Ante estas evidencias sobre las distintas dificultades que deben sortear los estudiantes, todos los docentes se muestran predispuestos a recibir información adicional y de manera secuencial. Se debe enfocar hacia los problemas en estructuras gramaticales, vocabulario, organización de ideas entre otros aspectos.

Los docentes tienden a enfocarse en los problemas gramaticales debido a que son más fáciles de identificar a simple vista. Los docentes expresan que las falencias de los estudiantes en gramática se deben a que no tienen bases desde el colegio, además que el problema se genera cuando no reciben suficiente información a tiempo, y finalmente porque no profundizan en los diferentes temas, todo en conjunto interfiere en la adquisición del idioma extranjero.

En aras de tratar de sobrellevar estas dificultades, uno de los docentes expresa que el trabajo realizado individualmente le permite interiorizar el conocimiento. Mientras que la mitad de ellos considera que el trabajo en parejas puede apoyar y clarificar las ideas entre ellos. Finalmente, uno cree que en los grupos colaborativos ya que limita la dependencia de los estudiantes al docente.

Dentro del proceso de escritura los estudiantes tienen que revisar diferentes aspectos entre los cuales se encuentra la gramática. Todos los docentes manifiestan que las estructuras gramaticales son difíciles de manejar en los trabajos escritos. Así, uno de ellos expresa que los estudiantes presentan falencias en las oraciones negativas, dos docentes mencionan a las preguntas indirectas y finalmente, uno de ellos se refiere al manejo de los modales utilizando los diferentes tiempos verbales en cada caso. Como se puede apreciar, los estudiantes van teniendo dificultades según avanzan en el manejo y aprendizaje del idioma. Por lo que, es necesario que se les proporcione las herramientas necesarias para su

aprendizaje. Es por ello que, un docente proporciona a los educandos la traducción de palabras-frases del español al inglés y los docentes restantes se enfocan en remarcar las diferentes estructuras gramaticales revisadas durante el desarrollo de las horas de clases.

Otro aspecto sobre el cual los docentes hacen hincapié son la puntuación y la ortografía. La mitad de ellos expresan que los estudiantes carecen de bases sobre los diferentes signos de puntuación además cometen errores ortográficos en diferentes componentes de sus trabajos. Los docentes restantes contestan que sus estudiantes no tienen oportunidades frecuentes de aplicar aquello que han aprendido durante las horas de clases.

La realidad de cada estudiante es única, esto se ve reflejado en su forma de aprender el idioma. Así, uno de ellos expresa que los estudiantes tienen un buen desempeño en la utilización tanto del punto aparte y del punto seguido. La gran mayoría expresa que el signo que más se utiliza es la coma, pero no significa que la usen correctamente.

Se incorporan a este proceso las diferentes técnicas para mejorar el proceso de aprendizaje cotidiano del idioma. Un docente impulsa la traducción de palabras-frases del español al inglés. En tanto que la gran mayoría de docentes tratan en lo posible de usar un léxico que pueda ser útil y reciclable para diversos contextos. Esto se evidencia en los diferentes trabajos escritos de los estudiantes. Un docente manifiesta que los estudiantes cuando reciben sus trabajos corregidos miran las correcciones pero no les dan importancia. Por otra parte, dos docentes indican que si hay interés por parte de ciertos estudiantes ya que se acercan a preguntar qué significan aquellas marcas. Finalmente, el cuarto docente comenta que los estudiantes prefieren apoyarse en sus compañeros de clase para resolver sus dudas.

Es importante que dentro del aula exista una buena atmósfera de trabajo. Así, cuando los estudiantes cometen los mismos errores, utilizan el español o tienen estructuras mal aprendidas. La mitad de ellos contestan que están prestos para ayudarles y cordialmente les llaman la atención sobre sus equivocaciones. A causa del número de estudiantes y al tiempo de que dispone, uno de ellos manifiesta que les recomienda revisar

por medio de ejercicios y el último docente menciona que les proporciona material extra sobre los temas que tienen dificultad de manejo.

Todos los docentes fomentan siempre la motivación en clases, ya que desarrollan actividades para levantar la autoestima y despertar el interés. De las respuestas dadas por los docentes se observa que la mayoría expresan que los estudiantes disponen del vocabulario, las estructuras gramaticales requeridas así como de una retroalimentación constante para el desarrollo de la actividad de escritura. En un mínimo porcentaje los estudiantes utilizan diccionarios o la ayuda de sus compañeros.

Factores tanto internos como externos afectan a las tareas escritas. Por lo que, un docente contesta que realiza este tipo de actividades en el último cuarto de hora de sus clases. En tanto que otro docente expresa que lo realiza cada dos unidades y los restantes contestan que realizan basados en su criterio personal cuando consideran que los estudiantes han adquirido los elementos necesarios para realizar con éxito la tarea asignada.

Si bien la frecuencia con que se realiza la actividad de escribir es importante, también lo es la forma en que esta actividad se lleva a cabo en clases. La mitad de ellos contestan que se realiza de manera individual. Uno de los docentes contesta que en parejas y el último docente manifiesta que se realiza a manera de conclusión de unidades dado que los estudiantes tienen la oportunidad de revisar todo el material aprendido en las horas de clase.

En función del tiempo que disponen los estudiantes para la realización de los ejercicios escritos, la gran mayoría de los ellos indica que los estudiantes escriben sus trabajos como si fueran borradores pues no ponen atención a los errores. Y el restante manifiesta que los estudiantes si revisan los errores en sus trabajos antes de consignarlos al docente.

Cuando los estudiantes realizan sus actividades escritas están expuestos a cometer errores debido a problemas de asimilación de los diferentes elementos requeridos en su

elaboración. La mitad de las respuestas de los docentes indican que los estudiantes tienen problemas con la ortografía en los diferentes elementos gramaticales. La otra mitad se reparte entre el mal manejo de las diferentes estructuras gramaticales y el vocabulario.

En cuanto a los temas que desarrollan los estudiantes. Ellos expresan que mayoritariamente son del libro guía de cada nivel. Y en ocasiones se realizan de acuerdo a fechas o eventos especiales dentro del idioma inglés, pero también se consideran temas que son de interés para los estudiantes. Y una vez que los estudiantes realizan las composiciones y entregan a sus docentes, la mitad de los ellos contesta que revisan personalmente los trabajos de los estudiantes; mientras que uno de ellos contesta que los trabajos se revisan en parejas como una forma de afianzar los conocimientos y el último docente manifiesta que realiza las correcciones entre los grupos colaborativos.

Por medio de la revisión de los trabajos escritos, los docentes pueden detectar las diferentes falencias de los estudiantes. Entre estas se encuentran las estructuras mal asimiladas y el uso del español. La gran mayoría de ellos manifiestan que les tratan de ayudar personalmente para que superen los problemas. Mientras que la última docente contesta que debido al tiempo del cual dispone, les aconseja una nueva revisión del tema.

Para la corrección de errores en los trabajos escritos, los docentes hacen uso de diferentes técnicas y herramientas. En la mayoría de sus respuestas indican estar bastante de acuerdo en utilizar marcas o signos que les son familiares a los estudiantes. Es el contacto con los estudiantes lo que permite ver el avance o las falencias de los mismos dentro del proceso de adquisición del idioma. Es decir, la mayoría de ellos indica que están bastante de acuerdo en que la mayoría de los estudiantes han disminuido la producción de los mismos errores en los diferentes elementos, aunque no significativamente, lo cual ha mejorado su desempeño en escribir.

La mitad de los docentes expresan que están muy de acuerdo en que ponen énfasis en el manejo de estructuras gramaticales. La otra mitad de sus respuestas se reparte entre que están bastante de acuerdo en tomar en cuenta tanto el excesivo uso de español como el manejo del vocabulario adecuado para cada caso solicitado.

En relación a las diferentes estructuras gramaticales que se utilizan para escribir en inglés, la mayoría de ellos indica estar de acuerdo en que los problemas se generan en las preguntas indirectas, después con el manejo de las oraciones negativas y en menor grado, los estudiantes tienen dificultad en el manejo de los modales que utilizan con los diferentes tiempos verbales para su formación en cada caso. Además existen varios componentes que los estudiantes deben manejar para realizar sus trabajos escritos. Sin embargo, se ha optado por enfocarse en los errores gramaticales que son fáciles de visualizar aunque las causas para los mismos provengan de fuentes diversas.

A saber, los elementos gramaticales se han evaluado con respecto a cuatro aspectos. Primero, en relación al elemento más difícil de asimilar, de las respuestas de los docentes se ha encontrado que mayoritariamente están bastante de acuerdo en que son las preposiciones las que causan mayor problema. Segundo, en cuanto al elemento que les causa mayor falencia indican que los sustantivos son su mayor debilidad. Tercero, se indagó sobre el elemento que es traducido del español al inglés y se encontró que son las preposiciones. Finalmente, en lo relacionado al elemento gramatical que generalmente repiten en sus trabajos escritos los docentes manifiestan que es el uso de los verbos en los diferentes tiempos verbales. Además, existen porcentajes más bajos a los mencionados en los diferentes elementos y cuestiones en cada sección.

Además de las obligaciones que deben cumplir los estudiantes para dominar un idioma extranjero, se encuentran también sus propias motivaciones. Dentro de las alternativas que se han planteado, mayoritariamente expresan que los estudiantes consideran el idioma como un requisito a ser cumplido y en porcentajes menores lo estudian por placer o con fines laborales.

Ante la posibilidad de introducir un módulo de escritura dentro de la programación del DEDI, todos los docentes contestan que sería muy útil y necesario reforzar esta parte del aprendizaje del idioma para beneficio de los estudiantes que asisten a esta unidad académica. En cuanto tiene que ver a la forma de introducir el módulo de escritura, mayoritariamente los docentes mencionan que se lo debe implementar dentro del semestre.

En menor porcentaje indican que pueden ser desarrolladas por medio de clubes y también consideran que esta actividad debe ser voluntaria en aras de poder adquirir un correcto manejo del idioma.

La mitad de los docentes expresan que las clases deben ser teórico –prácticas para que los estudiantes puedan desarrollar y profundizar las diferentes partes que implica escribir en otro idioma. Un docente contesta que este tipo de actividad debe ser voluntaria. Y finalmente, el docente restante considera que debe ser una actividad obligatoria para todos los estudiantes ya que ello fomentaría un correcto uso del idioma mediante la destreza de escribir (ver cuestionario en anexo E).

9.4 Diferencia de medias en las pruebas escritas finales.

En los siguientes párrafos se presentan los valores obtenidos mediante la prueba *t student*, en relación a la media de los errores encontrados en la sección de escritura de la prueba final de semestre. Esta prueba se toma desde la formación de dos grupos dentro del diseño pre-experimental; en este caso un grupo de intervención (*int*), el mismo que recibe un proceso continuo de retroalimentación en cada uno de los elementos planteados, y otro de no intervención (*nint*), para posteriormente comparar el número de errores encontrados e identificar en qué componente o componentes, los estudiantes del idioma inglés tienen mayor dificultad de manejo.

9.4.1 Resultados globales del nivel Principiante A1.

Se presentan los resultados de *t student* para muestras independientes en el nivel Principiante A1. Donde se ha encontrado evidencia estadísticamente significativa, la diferencia entre los grupos se da al aplicar el proceso de retroalimentación continua.

9.4.1.1 Elementos gramaticales.

Para una mejor comprensión se analiza por separado cada elemento gramatical como se puede observar a continuación.

Tabla 62. Diferencia de medias en el nivel Principiante A1.

ADJETIVOS		ADVERBIOS		DETERMINANTES		PREPOSICIONES		PRONOMBRES		SUJETOS		VERBOS	
\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$	\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$	\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$	\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$	\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$	\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$	\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$
1,074	1,768	1,389	1,857	1,926	4,589	1,056	1,679	1,019	2,393	0,130	0,732	0,130	0,732
2,162 0,033*		1,225 0,223		6,444 0,000**		1,937 0,055		4,489 0,000**		2,984 0,004**		2,984 0,004**	

* significativo al 5%

** significativo al 1%

Analizando la tabla 62, se observa que la media (\bar{X}), de los elementos gramaticales en el grupo de intervención es menor en todos los elementos a la del grupo de no intervención. Asimismo, se encuentran diferencias significativas a favor del grupo de intervención en adjetivos determinantes, pronombres, sujetos y verbos. Por lo que se puede concluir que el proceso de la retroalimentación continua tuvo un impacto positivo en el desempeño escrito de los estudiantes. Frente a los resultados obtenidos para el caso de los adverbios, los mismos que pueden ocupar diferentes posiciones dentro de la gramática inglesa y el caso de las preposiciones, las cuales necesitan tanto de un vocabulario específico así como también pueden ocupar distintas posiciones dentro de la estructura gramatical. Los datos encontrados indican que estos dos elementos gramaticales son estadísticamente iguales.

9.4.1.2 Indicadores de evaluación del nivel Principiante A1.

Se presenta un cuadro comparativo de los resultados obtenidos entre las medias del grupo de intervención y no intervención, considerando que el primero recibió un proceso de

retroalimentación en cada uno de los indicadores y el otro no. En la tabla 63 se encuentra un resumen de los resultados obtenidos.

Tabla 63. Indicadores de control del nivel Principiante A1.

FLUIDEZ		ORGANIZACIÓN		ORTOGRAFÍA		PUNTUACIÓN		VOCABULARIO	
\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oint}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oint}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oint}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oint}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oint}
1,722	2,196	2,019	2,375	2,315	3,125	1,204	1,643	1,889	2,321
3,527 0,001**		2,691 0,008**		1,671 0,098		3,902 0,000**		3,054 0,003**	

* significativo al 5%
** significativo al 1%

Dentro de los indicadores de evaluación, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de intervención en fluidez, organización, puntuación y vocabulario como consecuencia del efecto de la retroalimentación realizada. En cuanto a la ortografía los grupos son estadísticamente iguales, no encontrándose diferencias significativas entre los promedios de error.

9.4.2 Resultados globales del nivel Elemental A2.

Al igual que en el epígrafe anterior, se presentan los resultados diferenciados por elementos gramaticales e indicadores de evaluación.

9.4.2.1 Elementos gramaticales.

Se presentan las diferencias de medias, en la sección de escritura de la prueba final del semestre marzo-agosto/13 correspondiente al nivel Elemental A2.

Tabla 64. Diferencia de medias en el nivel Elemental A2.

ADJETIVOS		ADVERBIOS		DETERMINANTES		PREPOSICIONES		PRONOMBRES		SUJETOS		VERBOS	
\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}
0,895	2,415	0,289	1,463	0,921	1,902	0,921	1,902	1,289	2,512	0,605	1,634	2,079	4,976
3,962 0,000**		4,211 0,000**		2,715 0,008**		2,715 0,008**		2,943 0,004**		3,381 0,001**		4,841 0,000**	

* significativo al 5%

** significativo al 1%

Como se observa en la tabla 64, todas las medias de errores (\bar{X}), del grupo de intervención son menores a las del grupo de no intervención. Por lo tanto, se puede concluir que el proceso implementado en este nivel ha sido exitoso. Como se puede observar en la tabla, los elementos gramaticales son significativos ($\alpha = 0,01$).

9.4.2.2 Indicadores de evaluación del nivel Elemental A2.

Se presentan el cuadro comparativo de resultados obtenidos al comparar estadísticamente los dos grupos.

Tabla 65. Indicadores de control del nivel Elemental A2.

FLUIDEZ		ORGANIZACIÓN		ORTOGRAFÍA		PUNTUACIÓN		VOCABULARIO	
\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}
1,854	2,684	2,049	1,289	3,756	2,447	1,289	1,098	2,500	1,902
3,728 0,000**		3,570 0,001**		5,614 0,000**		2,212 0,030*		3,930 0,000**	

* significativo al 5%

** significativo al 1%

En la tabla 65, se puede observar que todos los indicadores de control son significativos. En cuanto a la organización, ortografía, puntuación y vocabulario las diferencias encontradas no corroboran la hipótesis de partida, ya que el grupo de no intervención comete menos errores y por tanto presenta una media más baja. Por el contrario, comprobamos como en fluidez, las diferencias encontradas son a favor del grupo

de intervención con lo que el proceso de retroalimentación llevado a cabo tiene efectos positivos en los estudiantes.

9.4.3 Resultados globales del nivel Pre intermedie B1.

Se presentan los resultados de la diferencia de medias, utilizando la prueba *t student*.

9.4.3.1 Elementos gramaticales.

Los valores obtenidos con la prueba *t student* en la sección de escritura de la prueba final de semestre septiembre/2013–febrero/2014 entre los grupos anteriormente mencionados, aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 66. Diferencia de medias en el nivel Pre intermedie B1.

ADJETIVOS		ADVERBIOS		DETERMINANTES		PREPOSICIONES		PRONOMBRES		SUJETOS		VERBOS	
\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$	\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$	\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$	\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$	\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$	\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$	\bar{X}_{int}	$\bar{X}_{no int}$
0,484	6,000	0,677	1,556	1,774	1,417	0,419	2,278	1,484	1,167	0,355	2,444	3,161	0,861
48,962	0,000*	3,367	0,001*	1,047	0,299	5,048	0,000*	1,040	0,302	5,811	0,000*	6,211	0,000*

* significativo al 5%

** significativo al 1%

Analizando la tabla 66, encontramos que las medias del grupo de intervención de los adjetivos, adverbios, preposiciones y sujetos, son menores a las del grupo de no intervención. Por lo que se puede concluir que el proceso de retroalimentación que se implemento fue asimilado por los estudiantes, generándose de esta forma diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, tenemos que las medias del grupo de no intervención en determinantes, pronombres y verbos son menores a las del grupo de intervención. Por lo que se puede mencionar que en estos tres elementos gramaticales el grupo de no intervención cometió una menor cantidad de errores, además se puede identificar que los determinantes y pronombres son estadísticamente iguales.

9.4.3.2 Indicadores de evaluación del nivel Pre intermedie B1.

Se presentan en un cuadro comparativo los resultados obtenidos para el nivel B1.

Tabla 67. Indicadores de control del nivel Pre intermedie B1.

FLUIDEZ		ORGANIZACIÓN		ORTOGRAFÍA		PUNTUACIÓN		VOCABULARIO	
\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}	\bar{X}_{int}	\bar{X}_{oio}
2,258	3,417	2,194	2,111	1,935	4,806	1,774	2,444	1,677	1,389
2,901 0,005**		0,492 0,624		4,900 0,000**		3,880 0,000**		2,425 0,018*	

* significativo al 5%

** significativo al 1%

Las diferencias de medias en los indicadores de fluidez, ortografía, puntuación y vocabulario son significativas, como se puede comprobar en la tabla 67. Focalizando algo más en alguno de estos aspectos, se puede apreciar que en el caso del vocabulario, las diferencias no son las esperadas ya que la media más baja (errores encontrados) corresponde al grupo de no-intervención. En cuanto a organización, se puede observar que los grupos son estadísticamente iguales, lo que significa que el método implementado no ha influido positivamente en el trabajo de los estudiantes.

A modo de resumen, se presentan las tablas de los valores de la significatividad por cada elemento gramatical, visualizando el impacto de la técnica en el sistema de enseñanza en la mayoría de los elementos en los tres niveles del idioma inglés. Lo cual demuestra que el método de retroalimentación incrementa el aprendizaje de los estudiantes participantes en la presente investigación dentro del área de escritura.

Frente a los tres elementos gramaticales en el nivel Principiante A1 y dos en el nivel Pre intermedie B1 en los cuales no se han obtenido resultados favorables al método implementado.

Tabla 68. Elementos gramaticales en los tres niveles.

NIVEL	ADJETIVOS	ADVERBIOS.	DETERMINANTES.	PREPOSICIONES.	PRONOMBRES.	SUJETOS.	VERBOS.
A1	0,033	0,223	0,000**	0,055	0,000**	0,004**	0,004**
A2	0,000**	0,000**	0,008**	0,008**	0,004**	0,001**	0,000**
B1	0,000**	0,001**	0,299	0,000**	0,302	0,000**	0,000**

* significativo al 5%

** significativo al 1%

Igualmente, se puede observar en la tabla 68, que dentro de los indicadores de control, en la gran mayoría de los elementos de los tres niveles se ha podido obtener un impacto positivo dentro del proceso de escritura realizado por los estudiantes de inglés debido a la implementación de la retroalimentación continua llevado a efecto.

Únicamente en dos elementos, uno del nivel A1 y otro del nivel B1, no se obtuvieron cambios a favor de la actividad realizada.

Tabla 69. Indicadores de control en los tres niveles.

NIVEL	FLUIDEZ	ORGANIZACIÓN	ORTOGRAFÍA	PUNTUACIÓN	VOCABULARIO
A1	0,001**	0,008**	0,098	0,000**	0,003**
A2	0,000**	0,001**	0,000**	0,030*	0,000**
B1	0,005**	0,0624	0,000**	0,000**	0,018*

* significativo al 5%

** significativo al 1%

CAPÍTULO X

DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y PROSPECTIVA

10.1 Discusión de resultados.

Una vez que se ha concluido con el presente trabajo de investigación, se ha podido evidenciar que los estudiantes, casi en su totalidad solteros y cuyas edades fluctúan entre los 18 y 22 años de edad, presentan falencias dentro de la destreza de escribir y muy pocos estudiantes tienen un buen dominio de gramática. Además de obtener información relacionada con los elementos de evaluación utilizados por el DEDI para esta destreza en los tres niveles consecutivos estudiados.

Aunque los docentes motivan permanentemente a los estudiantes para la realización de las tareas escritas, en varias ocasiones se ha detectado que los estudiantes comenten los mismos errores que ya habían sido corregidos por parte del docente en trabajos anteriores. Los discentes tienden a cometer errores por distintas razones. Entre las cuales se pueden mencionar que: no recuerdan correctamente las estructuras gramaticales del idioma inglés al momento de escribir, asumen que tiene la misma posición de estructura que la gramática española, tienden a escribir frases o palabras entre comillas para justificar su uso dentro del desarrollo de la composición en inglés.

Por los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a todos los estudiantes se puede establecer que la gran mayoría de los educandos deben enfrentar diferentes problemas en la elaboración de los trabajos escritos. Basados en las respuestas de los estudiantes. Específicamente, en lo relacionado a que no cuentan con bases del nivel secundario puesto que se les pedía realizar ejercicios cortos y la mayoría de veces realizaban un ejercicio guiado de escritura controlado únicamente por el docente, quien debido al tiempo y a la cantidad de papeles que tenía que revisar se limitaba a poner signos de revisado, marcas o una nota.

A pesar que desde 1999 en Ecuador se trabaja en los colegios fiscales con la serie *Our World Through English*, como libro guía obligatorio de estudio, como un claro intento de unificar contenidos. El nivel de desempeño de los estudiantes ecuatorianos en las destrezas comunicativas y productivas no es uniforme. Se asumen que la principal causa para este resultado está relacionada con la metodología empleada debido a que el docente ejerce su derecho de libertad de cátedra y por tanto selecciona el método y el material de apoyo que considera necesario para el desarrollo de sus clases.

Como se pudo inferir de los resultados obtenidos, los estudiantes del DEDI no disponen del tiempo necesario para realizar sus trabajos escritos ya que mayoritariamente desarrollan esta actividad en el último cuarto de hora de sus clases y en concordancia con el contenido que se debe cubrir en cada nivel, al criterio de los docentes, al número de estudiantes en clase, a la manera en que los docentes realizan las tareas que pueden ser en pares, en grupos o de manera individual, siendo la última la más común.

Naturalmente, también hay estudiantes que prefieren trabajar en pares o en grupos colaborativos debido que se dan cuenta que no son los únicos con vacíos en el manejo del idioma y se auto incentivan a mejorar e inclusive se atreven a clarificar sus dudas entre ellos. Por consiguiente, disminuyen su dependencia del docente y se enfocan en trabajar con sus compañeros y a veces con el uso de diccionarios.

El desempeño de los estudiantes en cada uno de los trabajos escritos es diferente. En otras palabras, existen estudiantes con actitud pro activa al idioma, por lo que tienen un buen manejo de léxico, estructuras y puntuación. Esto les permite escribir en cortos periodos de tiempo y disponer de algunos minutos para corregir sus errores. Así como, también están los estudiantes que no disponen de oportunidades con las cuales puedan afianzar el manejo correcto del idioma, se sienten inseguros al momento de escribir, lo que genera que cometan errores en diferentes componentes y por ende, no tengan tiempo de editar sus trabajos.

En general, los errores gramaticales son los más fáciles de identificar a simple vista más no así las causas que los originan. La presencia de este tipo de errores puede afectar de manera parcial o total el mensaje escrito. Igualmente, el empleo incorrecto de los diferentes signos de puntuación puede ocasionar problemas de fluidez e interpretación de los trabajos presentados.

En lo relacionado a los elementos gramaticales los estudiantes universitarios ecuatorianos presentan falencias en diverso grado en cada uno de ellos. En primer lugar, en el nivel A1 los elementos que fueron más difíciles de asimilar fueron los adverbios, sea por su cercanía con la gramática española o por sus diferentes posiciones dentro de la estructura inglesa debido al énfasis que se desea realizar en el mensaje final. Seguido de preposiciones. Esta afirmación tiene como base el mayor número de errores encontrados en las pruebas finales de semestre.

Coincidiendo en que estos elementos son difíciles de emplear se mencionan los trabajos realizados en primer lugar por Srivoranart (2011), quien identificó que dentro de los elementos gramaticales que causan dificultades en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Se encuentran en un alto porcentaje los artículos (forman parte de los determinantes) y las preposiciones.

En segundo lugar, se pudo revisar el trabajo llevado a cabo por Chan (2004), y su clasificación de los tipos de errores en el trabajo de sus estudiantes. Encontró que los adverbios ocupaban la segunda posición dentro de la producción de errores cometidos por los estudiantes chinos. Coincidiendo con el manejo por parte de los estudiantes del DEDI en el nivel A1 en cuanto al uso de los adverbios.

En tercer lugar, se hace referencia al trabajo llevado a cabo por Tan (2006) resalta que la parte gramatical es difícil de asimilar para los estudiantes de Taiwan. En lo que tiene relación con la presente investigación, específicamente, con los elementos gramaticales como son los verbos, preposiciones y artículos (parte de los determinantes) se encuentran entre los principales problemas, por lo que se les debe prestar atención.

El aporte realizado por el trabajo de Diez-Bedman (2011), relacionado con la prueba que deben realizar los estudiantes españoles para acceder a la universidad. Dentro de los resultados obtenidos se tiene principalmente se debe poner atención al uso de los pronombres y del artículo (parte de los determinantes). Con estos resultados coinciden los estudiantes ecuatorianos del DEDI en el nivel Pre-intermediate B1.

En lo referente a los elementos de evaluación el trabajo realizado tanto por Srivoranart (2011) y Diez-Bedman (2011), mencionan que los errores en ortografía están presentes pero son mínimos dentro de las composiciones escritas. En contraste con los autores mencionados se tiene el estudio de Taghavi (2012). En su estudio resultó ser el primer error común encontrado en los trabajos realizados por los estudiantes iraníes. Y en la misma línea se encuentran los estudiantes ecuatorianos, este elemento fue el más difícil de manejar en las composiciones escritas. Las causas para tales resultados se desconocen pero pueden servir como un llamado de atención sobre el proceso de adquisición de los idiomas extranjeros.

Para los estudiantes ecuatorianos, el segundo elemento difícil de manejar dentro de los elementos de evaluación fue la organización. Se puede inferir que la principal causa para ello se basa en las escasas oportunidades que tenían los docentes para reforzar los conocimientos recibidos debido al contenido que se deben estudiar en un determinado espacio de tiempo. Además, un factor muy importante a tener en consideración es que los estudiantes todavía ven el aprendizaje del inglés como una obligación y no como un medio para poder crecer personal y profesionalmente.

En cuanto al manejo del vocabulario por parte de los estudiantes universitarios ecuatorianos, se puede mencionar que no cuentan ni con el tiempo ni con las oportunidades necesarias para afianzar el conocimiento que reciben en el aula por parte de los docentes debido al contenido que debe ser cubierto durante el semestre, convirtiéndose en una debilidad. A esta misma línea se adhieren los resultados encontrados por Taghavi (2012), puesto que se evidencia que el manejar un vocabulario débil incide de manera directa para la producción de errores.

Por otro lado, se desea resaltar que debido a la implementación de la técnica de retroalimentación se han podido obtener resultados positivos en la reducción del número de errores tanto en todos los elementos gramaticales y de evaluación registrados en los trabajos escritos realizados por los estudiantes del nivel Elemental A2 del DEDI. No se puede desestimar el factor de trabajar con los mismos estudiantes en los tres niveles. Aun cuando existieron factores externos que incidieron en los resultados finales. Además del trabajo mancomunado y secuencial de los docentes participantes en la presente investigación.

Por lo anteriormente expuesto se puede exponer que la técnica implementada ha dado resultados positivos a lo largo de los tres niveles consecutivos en la gran mayoría de elementos evaluados pero también existieron otros elementos en los cuales su accionar no se vio reflejado y se debe tratar de mejorar dichos aspectos.

10.2 Conclusiones.

Según la investigación realizada se pueden obtener las siguientes conclusiones.

Del total de las 256 composiciones finales revisadas bajo las temáticas respectivas de cada nivel, en primer lugar, se revisaron 65 composiciones con el tema *a famous person you admire*, 35 composiciones con el tema *a place in Ecuador you like* y 10 composiciones con el tema *the weather in your city and country*, dando un total de 110 composiciones en el nivel Principiante A1.

En segundo lugar, para el nivel Elemental A2 las temáticas revisadas fueron 33 composiciones sobre *write about your best or worst life experiences*, 20 composiciones sobre *write about some remedies you usually take when you're sick* y composiciones con la temática *write all the activities you're doing next week*; de forma que se ha revisado en total 79 composiciones.

En tercer lugar, se revisaron 5 composiciones relacionados con *my ideal house*, 25 composiciones sobre *my plans for the future*, 12 trabajos escritos sobre *a touristic place in Ecuador*, 17 composiciones sobre *What would you do if you won the lottery?* y 8 composiciones sobre *my first gadget*; dando un total de 67 trabajos escritos en el nivel Pre intermedio B1. Todas las composiciones fueron realizadas por los estudiantes ecuatorianos del idioma inglés en su examen final semestral.

Se procedió a revisar por separado las composiciones de los grupos de intervención y no intervención con el ánimo de establecer si existían diferencias con relación al número de errores en el manejo de los elementos gramaticales y de evaluación de cada grupo. Y por medio de los resultados obtenidos en los dos grupos se evidenció que los estudiantes de inglés de la modalidad regular del DEDI de la UTA presentan falencias en ciertos elementos gramaticales y de evaluación.

Se encontró en el nivel Principiante A1 en los grupos mencionados, dificultades en el manejo de los adverbios y de las preposiciones. Los hallazgos se encuentran en la línea del estudio realizado por Chan (2004) en relación al manejo de los adverbios. Se evidenció falencias a nivel de la estructura (antes de sustantivo), también se pudo establecer que este elemento suele ser traducido con mayor frecuencia por parte del estudiantado, se asume que este problema se debe a la cercanía de su traducción al idioma español. Mientras que en el nivel Pre intermedia B1 se han encontrado problemas en el uso de los determinantes y de los pronombres utilizados en las composiciones escritas. Aun cuando el nivel es diferente, se puede mencionar que en el mismo estudio realizado por Chan (2004) se menciona como el quinto error cometido por los estudiantes chinos el manejo de las preposiciones y en séptimo lugar el uso de los artículos (los cuales forman parte del grupo de determinantes en nuestro estudio).

El uso correcto de los elementos gramaticales fueron ya señalados por Tan (2006), dentro de la clasificación de los trece errores cometidos por los educandos universitarios en sus composiciones. Después del análisis respectivo se evidenció que los estudiantes, entre otros aspectos, jerárquicamente tenían dificultades de manejo en preposiciones, artículos,

ortografía. Lo que ocasionaba que sus ideas no pudieran ser transmitidas de manera fluida y correcta hacia el lector. Y esto se generaba porque manejaban un vocabulario limitado, las reglas gramaticales no habían sido bien cimentadas y finalmente los estudiantes hacían uso de su lengua materna para realizar la tarea asignada.

Los problemas gramaticales a más de ser fáciles de identificar son también los más difíciles de erradicar. Por lo que, continuando con la identificación de los problemas gramaticales, se encontró el trabajo llevado a cabo por Díez-Bedmar (2011), el mismo que trataba sobre los errores que cometían los estudiantes españoles en su examen de admisión a la Universidad. Se encontró, entre otros importantes hallazgos que, los estudiantes tienen problemas en el manejo de los pronombres y los artículos.

Finalmente Taghavi (2012), condujo un trabajo de investigación con estudiantes iraníes. Los estudiantes tenían dificultad en el manejo de varios elementos que fueron clasificados en diferentes categorías. De este trabajo se rescata los elementos que van acordes a la línea de investigación del presente trabajo. Es decir, se encontró dificultades en el manejo de los pronombres, preposiciones, artículos; se debe señalar además que los errores de tipo ortográfico fue la segunda categoría dentro de este estudio con mayor cantidad de errores.

En relación con el manejo de las diferentes estructuras gramaticales en las composiciones revisadas, se pudo evidenciar que algunos estudiantes no tienen un buen dominio de las estructuras gramaticales que han aprendido en sus horas de clase, lo que ocasiona que su mensaje final se vea interrumpido de manera total, esto se evidencia principalmente en el nivel principiante A1 y disminuye un poco en el elemental A2. Se sigue con el análisis en las composiciones realizadas por los estudiantes del nivel pre-intermedia B1, en general se puede observar que existe un mejor uso de las estructuras gramaticales, ya que repiten las estructuras de los niveles anteriores, por lo que los errores encontrados interrumpen el mensaje final de manera parcial.

Otro factor detectado en los trabajos realizados fue el vocabulario que se utilizó en cada uno de los respectivos niveles. A saber, en el nivel principiante A1 la gran mayoría de composiciones utiliza un vocabulario repetitivo ya que utilizan mayoritariamente el léxico del libro guía. En cuanto a su manejo en el nivel elemental A2 se tiene un manejo similar al nivel anterior, con la variación de que existe cambio en el manejo de sustantivos en género y número pero siempre basados en el léxico previamente revisado. Existieron muy pocas composiciones con el empleo de un vocabulario diferente así como pocos trabajos creativos. Finalmente, en el nivel pre intermedio B1 se encontró que el vocabulario utilizado dejaba un pequeño margen al trabajo creativo. La mayoría de las composiciones utilizaban expresiones revisadas dentro de las horas de clase, por lo que se puede evidenciar que los estudiantes realizaban sus tareas basados en la estructura guía practicada previamente.

En la misma línea, Díez-Bedmar (2011), en su investigación realizada a los estudiantes españoles, en referencia a la composición escrita del examen de admisión a la Universidad, encontró que no existía un uso apropiado del vocabulario usado por los estudiantes en sus trabajos escritos. Tal es así que dentro de sus resultados se presenta este tipo de error como muy significativo.

Los estudiantes en el nivel A1 utilizan palabras en español para describir los lugares típicos de sus respectivas ciudades, comida y gente, lo que ocasiona que se pierda el hilo conductor del lector. Por lo que tiene relación con los siguientes dos niveles consecutivos. Los estudiantes escribían palabras y frases en español para complementar sus ideas. Como un punto adicional al uso de español se registró un mayor uso de éste en el nivel inicial y un descenso en su utilización en los otros dos niveles. Existieron muy pocas composiciones que no presentaran el empleo del español en los diferentes elementos gramaticales.

En lo relacionado a los elementos de evaluación se encontró carencias a nivel de ortografía en el nivel principiante A1. Mientras que en organización se encontró falencias en el nivel pre intermedio o B1. Estos casos se dieron en la utilización de los distintos elementos empleados para la realización de la tarea escrita en los tres niveles.

En la investigación realizada con los estudiantes ecuatorianos, se encontró que los estudiantes tienen problemas principalmente en el manejo de la ortografía en los diferentes elementos gramaticales. Nuevamente, Díez-Bedmar (2011), hace referencia a este aspecto, ya que en su trabajo encontró que la ortografía es un elemento difícil de manejar para los estudiantes que hablan español y su incidencia de error es bastante alta.

En los datos encontrados en la investigación llevada a cabo en el DEDI de la UTA, se encontró porcentajes muy bajos en lo relacionado a la utilización de los diferentes signos de puntuación, los mismos que sirven para matizar el mensaje que se desea transmitir al lector indistintamente del tipo de texto o composición que se deba realizar. Los estudiantes indican que se sienten cómodos al utilizar el punto aparte y seguido en sus trabajos escritos. Sin embargo, es la coma la que utilizan la gran mayoría de estudiantes, más no significa que la utilicen correctamente.

En el trabajo de investigación llevado a cabo por Díez-Bedmar (2011), en cuanto al uso de la puntuación, se encontró que en los trabajos escritos realizados por los estudiantes intervenidos, éstos omitían los diferentes signos de puntuación generándose de esta forma errores en la emisión del mensaje. Este tipo de error generaba dificultad tanto dentro de la lectura así como de comprensión de los mensajes escritos.

Por los datos obtenidos se evidenció que los estudiantes de inglés sienten la necesidad de que se debería incrementar la frecuencia de realización de la actividad escrita. Esto se desprende de las respuestas de los estudiantes. Más del 30% consideran que es necesario implementar la introducción de un módulo para poder mejorar el proceso de enseñanza de la escritura en el idioma inglés.

Dentro del proceso de enseñanza del idioma inglés la labor desempeñada por los docentes sigue siendo fundamental. Una prueba de ello se evidenció en todos los elementos gramaticales del nivel elemental A2. Y en la gran mayoría de los elementos gramaticales de los mismos elementos en los niveles principiante A1 y pre intermedia B1. Igualmente, en la

gran mayoría de los elementos de evaluación se han obtenido resultados positivos en los niveles intervenidos en la presente investigación.

En concordancia con el punto anterior, se encontró que los estudiantes demuestran su interés por obtener información sobre cómo mejorar la destreza de escritura. Puesto que esta destreza se encuentra presente en cada nivel y requiere del apoyo de las otras destrezas.

Además en cada nivel se incrementa el vocabulario en relación directa con las estructuras gramaticales, organización y puntuación. Todo en conjunto coadyuva a que los educandos puedan expresar sus ideas y sentimientos frente a los temas asignados como también a expresar sus opiniones y críticas ante los temas tratados o que se quieran debatir.

Se concluye esta parte haciendo referencia al proceso de retroalimentación que se ha llevado a cabo, ha demostrado ser un método que ha aportado en forma positiva en el proceso de adquisición de enseñanza del idioma inglés de los estudiantes ecuatorianos que estudian en el DEDI de la UTA. Si bien, se ha podido disminuir el número de errores en los diferentes componentes evaluados, no se ha podido erradicarlos debido a que los errores son considerados como evidencia de que los estudiantes se encuentran adquiriendo el idioma inglés.

Se considera que una manera de fomentar el proceso de adquisición del idioma extranjero es tomar en cuenta las necesidades o requerimientos de los educandos para despertar su curiosidad y mantenerlos interesados en el desarrollo de las cuatro destrezas del idioma, en nuestro caso, se busca mejorar el proceso de escribir. Es por ello que se considera fundamental que los docentes tomen en consideración dentro de sus planificaciones los temas de interés de los estudiantes. Dichos temas pueden ser actuales o no. Se puede dar el caso de que a los educandos les hubiera gustado en el pasado hablar sobre un tema en particular pero en ese entonces carecían de las herramientas entre las que se pueden mencionar la gramática, fluidez, organización, ortografía, puntuación y vocabulario para poder expresarlos. Contribuyendo de esta manera a incentivar un aprendizaje de por vida (Meno, 2004).

10.3 Prospectiva.

Cada vez que se realiza un trabajo de investigación, es importante que este genere nuevas ideas que permitan que los seres humanos puedan continuar investigando para poder encontrar respuestas a los diferentes interrogantes.

Siguiendo este pensamiento, planteamos la posible línea de acción y, posteriormente, futuras líneas de investigación en relación a los resultados extraído de nuestra investigación.

Del trabajo realizado se ha podido constatar carencias en el manejo tanto de los elementos gramaticales y de los parámetros de evaluación por parte de los estudiantes del idioma inglés de la Modalidad Regular del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

Estas carencias en los elementos gramaticales, parecen estar relacionadas con la falta de oportunidades para realizar las composiciones escritas debido al contenido a ser cubierto y al tiempo del cual disponen para el desarrollo de las diferentes actividades en las cuales se necesitan de estos elementos. Igualmente, se debe tener en consideración el tiempo y espacio bajo los cuales se desarrollan esta clase de actividades.

Con relación a los indicadores de evaluación se ha podido desprender que las dificultades de los estudiantes se centran en la falta de ejercicios para la interiorización de la información recibida por parte de los docentes en los diferentes niveles para la correcta realización de los trabajos escritos. Por otro lado, los estudiantes han evidenciado que existe falta de información sincrónica sobre cómo se realizan este tipo de actividades. Ya que los docentes asumen que los estudiantes deben tener bases de los niveles anteriores.

No obstante, es igualmente interesante señalar que, frente a las diferentes carencias que se han podido identificar a lo largo del trabajo de investigación, tanto los estudiantes como los docentes muestran su interés por recibir información de manera secuencial y de manera teórico-práctica sobre cómo utilizar los diferentes elementos en la realización de

las composiciones escritas en los diferentes niveles, especialmente por medio de clubes y/o dentro del aula.

Ante estas evidencias es necesario dar respuesta a las necesidades de los estudiantes de la Modalidad Regular en el Departamento Especializado de Idiomas y así poder disminuir la cantidad de errores en los diferentes elementos dentro de los trabajos escritos.

En resumen, por todo lo anteriormente expuesto, se considera necesario favorecer el desarrollo del proceso de escribir en inglés mediante la siguiente propuesta.

La incorporación de un módulo guía sobre cómo empezar a escribir correctamente en inglés de una forma secuencial dentro de la programación del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

En primer lugar, se considera necesario incorporar de manera planificada y consensuada el módulo guía para mejorar el proceso de escribir de los estudiantes de inglés del DEDI. Teniendo como objetivo el proporcionar a los estudiantes de inglés la información oportuna para dicho proceso. Es decir, tanto teórica como práctica en los diferentes niveles a ser desarrollada de la siguiente forma.

- En el primer nivel se implementará el manejo de los diferentes elementos gramaticales, en otras palabras, se implementaran contenidos específicos acordes tanto al Marco Común Europeo para la Enseñanza de Lenguas así como al material del libro guía a ser utilizado en los diferentes niveles.
- En el segundo nivel se trabajará sobre los indicadores de evaluación que son manejados dentro del Departamento Especializado de Idiomas y que son de conocimiento general de los estudiantes, fomentando un conocimiento práctico de los mismos dentro de las composiciones.

- En el tercer nivel se evaluará de una manera más concisa por medio de la rúbrica que será socializada con todo el alumnado.
- En los niveles siguientes se evaluará el desarrollo del proceso de escritura. Se procederá a tomar anotaciones sobre los aciertos y falencias que se detectaran dentro de dicha actividad. Se considera que estas actividades ayudarían a desarrollar tanto la parte gramatical como la parte creativa de los estudiantes del idioma inglés en las diferentes temáticas. Permitiendo por ende elevar el nivel profesional y personal de los estudiantes para un correcto manejo del idioma.

Para lograr estas metas, se han planteado los siguientes objetivos dentro del módulo guía.

- Proporcionar información sincrónica de los diferentes elementos necesarios para la realización del proceso de escritura.
- Solicitar a los docentes en los diferentes niveles su contribución e implementación de la información contenida dentro del módulo.
- Tratar de disminuir las falencias de los diferentes componentes requeridos en el proceso de escritura en inglés.
- Fomentar el correcto uso de los diferentes elementos requeridos dentro de los trabajos escritos por parte de los estudiantes del idioma inglés del DEDI.

En relación a los contenidos del módulo (según el material de cada nivel).

1.- Introducción: marco conceptual

- Adjetivos.
- Adverbios.
- Determinantes.
- Preposiciones.

- Pronombres.
- Sujetos.
- Verbos.

2.- Posiciones de los elementos gramaticales de acuerdo al libro guía de cada nivel.

3.- Metodología participativa entre el docente y los estudiantes.

4.- Recursos didácticos para cada elemento tratado en clases, se utilizaran hojas de trabajo.

5.- Evaluación por medio de la rúbrica correspondiente.

Una educación de calidad debe estar al servicio de las necesidades e inquietudes de los estudiantes en los diferentes niveles educativos.

Así pues, las futuras líneas de investigación que se desprenden del presente trabajo de investigación serían las siguientes.

- a) Realizar un estudio cuantitativo similar al realizado pero centrando la atención en los elementos gramaticales como son los adjetivos, adverbios, determinantes, preposiciones y pronombres. Dado que se considera pertinente, en el sentido de que podría aportar con información relevante y sincrónica para los estudiantes del idioma inglés. Lo cual podría incidir positivamente en el proceso de escritura de los estudiantes en los diferentes niveles y a través de temas que sean actuales y de su interés.
- b) Realizar un estudio cuantitativo similar al realizado pero centrando la atención en la organización y ortografía dentro de las composiciones en inglés. Se considera que esta investigación sería al igual que la anteriormente expuesta, de una gran importancia para la mejora del desarrollo del proceso de escritura para los

estudiantes del idioma inglés. Además se debe señalar que los resultados que, de la misma, se extrajeran, podrían ser de gran utilidad para la mejora de la enseñanza de la escritura en el Departamento Especializado de Inglés de la Universidad Técnica de Ambato.

- c) Un estudio cuantitativo similar al realizado pero identificando los factores ambientales, como son cambio de docente, metodología, horario de clases. Se considera que los mismos son un complemento directo a la investigación que se ha realizado. La pertinencia de esta investigación está totalmente justificada dentro de los contenidos a ser tratados en los diferentes niveles a ser enseñados en el Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo Complementario de Cooperación entre la República de Ecuador y del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. Quito (1989).
- Abad, M. (1979). Evaluación de la fiabilidad y validez del cuestionario. En *Investigación evaluativa en documentación. Aplicación a la documentación médica*. (180-183). Valencia: Universitat de Valencia.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. (2005). “*Como elaborar un proyecto*”. *Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. (18a.ed.). Buenos Aires: lumen/hvmanitas.
- Alles, M. (2012). *Diccionario de términos: Recursos humanos*. Buenos Aires: Granica.
- Álvarez, S. (2004). *La gramática de texto*. Quito: Libresa.
- Alvarez, I. y Álvarez, A. (2005a). *Hablar en español*. Universidad de Oviedo: Oviedo.
- Alvarez, I. y Álvarez, A. (2005b). *Escribir en español. La creación del texto escrito. Composición y uso de modelos de texto*. Oviedo: Nobel, S.A.
- American Council of Teaching of Foreign Language Guidelines. (1999). ACTFL. Disponible en: <http://www-1.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/OtherResources/ACTFLProficiencyGuidelines/contents.htm>[2008, 27 de septiembre].
- American Council of the Teaching of Foreign Language (2012). Alexandria: ACTFL, Inc.
- Argüelles, I. (2004). *Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de FLE/IFE: la guía “BARBAR”*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Asamblea Constituyente (2008). Constitución Ecuatoriana. Disponible en: http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf [2014, 14 de febrero].
- Asamblea Constituyente (2008). Constitución Ecuatoriana. Disponible en: http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/ecuador/ecuador_constitucion_politica_1998_spa_orof.pdf [2014, 14 de febrero]

- Baigent, M., Cavey, C. y Robinson, N. (2010). *English Unlimited B1. Pre-intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanch, S., Corcelles, M., Duran, D., Dekhinet, R. y Topping K. (2014). La escritura y corrección de textos en una tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español. *Revista de Educación*, 363.
- Brennan, J. (1999). *Historia y sistemas de la psicología*. (5a. ed.) Naucalpan de Juárez: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Borda, M., Tuesca, R. y E. Navarro. (2014). Recolección de datos. En *Métodos cuantitativos. Herramientas para la investigación en salud*. (4ª ed.). (pp.43-64). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Bravo, M. (2007). El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias. En R. Plo y A. Álvarez (Comps.). *La enseñanza de lenguas extranjeras en el Marco Común Europeo de Referencia: Implicaciones para el profesorado de bachillerato*. (pp. 9-12, 15-30). Madrid: Secretaría General de Educación.
- Calvo, M. (2006). *Introducción a la metodología didáctica: formación profesional ocupacional (FPO)*. Sevilla: MAD, S.L.
- Carnoy, M. (2001). El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa. *Revista de Educación, Globalización y educación*. (2001), p 102.
- Carrell, P. Devine, J. y Eskey, D. (Eds.). (s.f.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. (pp. 1-5). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavkaytar, S. y Yasar, S. (2008). *Using writing process in teaching composition skills: An action research*. Eskisehir: Anadolu University.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. y Goodwin, J. (1996). Error analysis and avoidance. En *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. (15a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. y Goodwin, J. (2007). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of the other languages*. (15a.ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Celis, Á., Redondo M., Sanz C. (2001). Las lenguas y el profesorado universitario. Un estudio científico de necesidades. En S. Posteguillo, I. Fortanet, y J.C. Palmer (Eds.). *Methodology and New Technologies in Languages for specific Purposes*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I. D.L.
- Cha, Y. (2008). La expansión de la enseñanza de inglés en la escuela primaria. En A. Benavot, C. Braslavsky y N. Truong (Comps.). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. (100, 108-109). Buenos Aires: Granica.
- Chan, Y. (2004). Syntactic transfer: Evidence from the interlanguage of Hong Kong Chinese ESL learners. *The Modern Language Journal*, 88 (1), 56-74.
- Comisión Europea, (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de idiomas: acción comunitaria*. Reino Unido: Autor.
- Corder, S. (1982). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995) *Libro blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender*. Bruselas. Autor.
- Comparán, J., Amezcua, C., Arriaga, A. y Bañuelos, G. (2007). *Lengua Española*. (3a.ed.). Jalisco: Umbral.
- Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa. (2000).
- Convenio Cultural entre el Gobierno de la República de Ecuador y el Gobierno del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. (1979). Quito: Ministerio de Educación.
- Convenio Cultural entre el Gobierno de la República de Ecuador y el Gobierno del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. (1989). Quito: Ministerio de Educación.
- Convenio Our World Through English (OTWE). (1992). Quito: Ministerio de Educación.
- Convenio Educational Testing Service (ETS). (2012). Quito: Ministerio de Educación.
- Convenio exámenes TOEFL-IBT. (2012). Quito. Autor. Disponible en: www.presidencia.gob.ec/wp-content/plugins/.../download.php?id=571 [2013,3 de abril].
- Dhority, L. (1999). *The ACT Approach: The use of suggestion for integrative learning*. (5a. ed.). Gordon and breach science publisher: Amsterdam.
- Diario Oficial (1995). Resolución del Consejo. Unión Europea: Autor.

- Diario Oficial de las Comunidades Europeas. (2000). Nº 1934/2000/CE. Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea. Autor.
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas. (2002). Conocimiento de las lenguas como capacidad básica. Unión Europea: Autor.
- Díez-Bedmar, M. (2011). Spanish pre-university students' use of English: CEA results from the University Entrance Examination. *International Journal of English Studies*. Murcia: University of Murcia.
- Doff, A. (2007). *Teach English: A train course for teachers*. (21a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doff, A. (2010), *English Unlimited A1 Starter Coursebook with e-Portfolio*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dupont, L. (2004). *1001 trucos publicitarios*. México: Lectorum.
- Durán, R., Gutiérrez, G. y Beltrán S. (2006). Competencies according to the Common European Framework. En *Documentos didácticos: Guía internacional de prácticas docentes en centros de enseñanza primaria*. (pp. 22-24). Salamanca: Universidad Salamanca.
- Emmaryana, F. (2010). *An analysis on the grammatical error in the students' writing*. Degree of S. Pd (Bachelor of Arts) in English Language Education. Jakarta, Syarif Hidayatullah State Islamic University.
- Espinoza, A. (2013). *Acuerdo Ministerial*. Disponible en: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/ACUERDO_440-131.pdf [2015. 14 de octubre].
- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*. Madrid: Einumen.
- Gaceta Oficial (2012). *Consejo de Educación Superior*. Quito: Ministerio de Educación.
- García, M. (1998). *Metodología para el aprendizaje de la expresión escrita en lengua inglesa en bachillerato*. Tesis doctoral. Jaén, Universidad de Jaén.
- Gass, S., Benney, J. y Plonsky, L. (2013). Error analysis. En *Second language acquisition: An introductory course* (4a.ed.). (pp.91-96). Collepino: Routledge.
- Girón, J. (1993) *Introducción a la explicación lingüística de textos: Metodología y práctica de comentarios lingüísticos*. (3a.ed.). Madrid: Edinumen.

- Gisbert da Cruz, X. (2004). La dimensión internacional. En F. de Vicente y I. Cabello (Eds.). *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de educación secundaria: Los departamentos didácticos* (p.19-22). Segovia: Secretaria de Educación y Ciencia.
- Gluth, E. (2003). Error analysis. En *Contructive analysis and error analysis in respect of their treatment of the avoidance phenomenon*. (pp. 6-8). Norderstedt: GRIN Verlag.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. (1ª ed.). Córdoba: Brujas.
- Goulah, J. (2011). From abstraction and militarization of language education to society for language education: Lessons from Daisaku Ikeda and Tsunesaburo Makiguchi. En K. Saltman y D. Gabbard (Eds.). *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools* (2a. ed.) (pp. 173-175). New York, NY: Taylor & Francis.
- Han, Z. (2003). *Fossilization in adult second language acquisition*:5. New York: Cromwell Press Ltd.
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. New York: Taylor & Francis.
- Harmer, J. (2010). *How to teach English*. Oxford: Ocelot Publishing.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL.
- Hunt, D. (2012). La Revista Innovations en Español. *Innovations*. (3), párr.3. Disponible en https://www.ets.org/s/newsroom/pdf/revista_innovations_marzo2012.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ec [2012,5 de marzo].
- Hutchinson, E. (2005). *Descriptive writing*. Irvine, CA: Saddleback Educational Publish.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (2006). *English for specific purpose*. (22a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- James, C. (2013). *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. New York: Routledge.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. (Trad.). Madrid: Narcea, S.A.

- Kaplúm, M. (2010). Énfasis en los contenidos. En *Una pedagogía de la comunicación*. (pp. 22-37). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Keir, J. (2009). *Text typesbook 3. Informative texts. Recognizing and creating procedures, explanations, recounts and description*. Greenwood, WA: Ready-ed publications.
- Kirkham, L. (2011). What IATEFL can do for you? En S. Gomez (Ed). *Running an Association for language teachers: Directions and opportunities*. (p.6). Canterbury: IATEFL and the British Council.
- Krashen, S. (2002): The role of the first language in Second language acquisition. En *Second language acquisition and second language learning*. (pp. 64-69). California: University of Southern California.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistic for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- Ley Universidad Técnica de Ambato. (1969). En Estatuto Universitario N° 69-05, Universidad Técnica de Ambato.
- Ley de Educación Superior. (2000). En Registro Oficial N° 2000-16. Ministerio de Educación.
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2010). Registro Oficial. Ministerio de Educación.
- Lombana, C. (2002). Some issues for the teaching of writing. *Open Journal Systems*. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11314> [2013, 20 de julio].
- Mafokozi, J. (2009). *Introducción a la estadística: para la gente de letras*. Madrid: CCS.
- Maqueo, A. (2005). *Ortografía*. México, D.F.: Lismusa.
- Marimón, C. (2006). Las operaciones argumentativas: Las premisas y los argumentos. En *E-excelence para red de comunicaciones Internet*. (pp. 9-11). Madrid: Liceus, servicios de Gestión y Comunicación S.L.
- Martín, J. (2000). La teoría del monitor y el enfoque natural. En *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua* (pp. 48-51). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez, M. (2006). *Taller de lectura y redacción. Un enfoque constructivista*. México: Pearson Educación.

- Méndez, C. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la competencia intercultural*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Meno, F. (2002). Un Nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. *Revista de educación*. 329. (331), 257-261.
- Meno, F. (2004). Aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la vida. En E. Alcaraz (Comp.). *Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras*. (pp. 29-32, 37-41). Madrid: Estilo Estugraf Impresores, S.I.
- Mestre, E. (2011). *Error in the learning and teaching of English as a second language at higher education level*. Tesis doctoral. Universitat Politècnica de Valencia, Valencia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Trad. por el Instituto Cervantes). Madrid: Secretaria General Técnica de MEDCD y grupo Anaya.
- Mora-Flores, E. (2009). *Writing instruction for English learners. A focus on genre*. California: Corwin Press.
- Moya, A., Albentosa, J., Harris, C., Llorente del Pozo, P. y Torres, G. (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Muñoz, R. (2011). *Análisis multidimensional de la escritura académica de estudiantes universitarios en inglés como lengua extranjera: Variables lingüística y extra-lingüística*. Tesis doctoral. Málaga, Universidad de Málaga.
- Muñoz- Basols, J., Pérez, Y. y David, M. (2012). *Developing writing skills in Spanish*. New York: Routledge.
- National Education Goals Panel. (1998). *The National Education Goals report: Building a nation of learners*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ningsih, R. (2004). *Error analysis in the students' English writing: a case study with the second year students of SLTPN 239 Tanjung Barat*. Jakarta: Syarif Hidayatullah State Islamic University.
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to Young learners*. Anaheim, CA: Anaheim University Press.

- Odlin, T. (1997). Problems with contrastive analysis. En *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. (6a.ed.). (pp. 17-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, A. (2004). El Marco Común Europeo de Referencia y el Portafolio de las lenguas: Una base común para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa. En M. Bini, y M. Diego (Comps.). *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*.(pp. 77-80, 82, 84). Madrid: Solana e hijos, A.G.S.A.
- Osborn, T. (2005). *Critical Reflexion and the Foreign Language Classroom (PB)*. Westport, CT: Information Age Publishing, Inc.
- Oshima, A. y Hogue, A. (1999). *Writing Academic English*. (3a. ed.). NY: Addison Wesley Longman.
- Otero, M. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un per curso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?* (p. 1-8) ASELE: Actas IX.
- Palenzuela, M. (2012). *Inteligencias múltiples y aprendizaje del inglés en el aula de adultos mayores*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Phillips, J. y Abbott, M. (2011). *A Decade of Foreign Language Standards: Impact, Influence, and Future Directions*. Alexandria, VA: ACTFL.
- Picado, F. (2006). Enfoque conductista. En *Enfoque didáctica general. Una perspectiva innovadora*. (8a. ed.) (pp. 52-57). San José: Eunod.
- Poynton, T. (2007). *EZAnalyze (Versión 2.5)*. [Computer software and Manual]. Disponible en: <http://www.ezanalyze.com>[2014,12 de abril].
- Pozo, I. (2009). Las concepciones sobre el aprendizaje. De la teoría de la copia a la construcción del conocimiento. En I. Pozo y M. Pérez (Coord.). *Psicología de aprendizaje universitario. La formación en competencias*. (pp. 80-83). Madrid: MORATA, S.L.
- Rajadell, M. (2009) *Creación de empresas*. (3a. ed.). Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

- Reagan, T. (2009). *What should be taught: The content of the classic?* Connecticut: Information Age Publishing.
- Registro Oficial. Ley Orgánica de Educación Superior. Quito: Ministerio de Educación (2010).
- Registro Oficial. Consejo de Educación Superior. Quito: Ministerio de Educación (2012).
- Registro Oficial. Acuerdo Ministerial, 41-014, Quito: Ministerio de Educación (2014).
- Resolución por el que se crea el Departamento Centralizado de Idiomas. CU-P, N° 516-92, Universidad Técnica de Ambato, Ambato (1992).
- Resolución del Consejo por la que se dispone la mejora de la calidad de la enseñanza de lenguas. (1995).
- Resolución del consejo por lo que se establece la enseñanza precoz de las lenguas de la UE. (1997).
- Reglamento General a la Ley. Ministerio de Educación, Quito (2000).
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 2001 por la que se fomenta la movilidad en la comunidad europea (2001).
- Resolución por la que se dispone el número mínimo de semestres de idioma extranjero. CU-P, 947, Universidad Técnica de Ambato, Ambato (2002).
- Resolución del Consejo por la que se fomenta la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas (2002).
- Resolución por la que se destaca el conocimiento de las lenguas como una capacidad básica. (2002).
- Resolución por el que se expide el Estatuto Universitario. CU-P, 1443, Universidad Técnica de Ambato, Ambato (2007).
- Resolución por la que se dispone la aprobación de los tres niveles de un idioma extranjero. CU-P, 0954. Universidad Técnica de Ambato, Ambato (2008).
- Resolución por el que se establece el Reglamento del Régimen Académico del Sistema por Competencias para el Pregrado. N°00209. CONSESUP, Quito (2009).
- Resolución por el que se establece el Reglamento del Régimen Académico del Sistema por Competencias para el Pregrado. CU-P, 0879. Universidad Técnica de Ambato, Ambato (2009).

- Resolución por el que se establece el Reglamento de régimen académico del Sistema por Competencias para el Pregrado de la UTA. CU-P, 0968. Universidad Técnica de Ambato, Ambato (2010).
- Resolución por la que se establece Reglamento de Graduación para obtener el Título Terminal de Tercer Nivel de la UTA. CU-P, 1083. Universidad Técnica de Ambato, Ambato (2012).
- Resolución por el que se establece las Mallas Curriculares por Competencias de las Facultades. CU-P, 1290. Universidad Técnica de Ambato, Ambato (2012).
- Resolución por la que se dispone la aprobación del plan de estudios para programas regulares del DEDI. CU-P, 0237. Universidad Técnica de Ambato, Ambato (2013).
- Reyes, M. (2002). La concepción de error en la enseñanza de lenguas extranjeras. En *El error en el aprendizaje de lenguas*. (pp.21-33). Chetumal: Universidad de Quintana Roo.
- Rico, R. y Doria, E. (2005). *Retail marketing: El nuevo marketing para el negocio minorista*. (2a. ed.). Buenos Aires: Pearson Educations S.A.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2a. ed.). New York: Cambridge.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, J. (2005). El adverbio. En *Gramática gráfica al juanmpedrino modo* (251-255). Barcelona: Carena.
- Rodríguez y Rodríguez, E. (2006). La construcción de la educación superior europea. En M.A. Murga y M.P. Quicios (Coords.). *La reforma de la universidad: Cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Sanz, F. (2005). La validación universitaria de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: su contexto económico y social. *Revista de educación: Educación no formal*. 338,111.
- Schunk, D. (1997). Temas fundamentales en el estudio del aprendizaje. En. *Teorías del aprendizaje*. (2a. ed.). (pp. 12-16). Nalcaupan de Juárez : Pearson Education.
- Seel, N. (2012). *Encyclopedia of the sciences of learning*. Freiburg: University of Freiburg.

- Shrum, J. y Glisan, E. (2010). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. (4a. ed.). Boston: Cengage.
- Sokolik, M. (2014). *College writing 2x, 2. Principles of written English*. [en línea]. California: Universidad de Berkeley Disponible en:
<https://www.edx.org/course/english-grammar-essay-writing-uc-berkeleyx-colwri2-2> [2014, 22 de marzo].
- Spencer, L. (2005). *A step –by-step guide to descriptive writing*. New York: The Rosen Publishing Group, Inc.
- Spillner, B. (1991). Introduction. En *Error analysis: A comprehensive bibliography*. (pp. XIII –XV). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Spratt, M., Pulverness, A. y Williams, M. (2005). *The TKT Teaching Knowledge Test Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Srivoranart, P. (2011). *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos Tailandeses: Condicionantes lingüísticos y culturales*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- Suazo, G. (2000). Los signos de puntuación. En *prontuario de ortografía española. incluye las nuevas reglas*. (pp.107-137). Madrid: Edaf, S.A.
- Susz, P. (2005). Lengua y ser. En *La diversidad asediada: Escritos sobre culturas y mundialización*. La Paz. (pp. 518 - 522). La Paz: Plural editores.
- Taghavi, M. (2012). *Error analysis in composition of Iranian lower Intermediate students*. Rasht: Guilan University.
- Tan, H. (2006). *A study of EFL learners' writing errors and instructional strategies*. Taiwan: KunShan University.
- Torres-González, R. (2002). *Idioma, bilingüismo y nacionalidad: La presencia del inglés en Puerto Rico*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- University of Michigan Libraries. (1979). *Strength Through Wisdom*. Disponible en:
<http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015005504900;view=1up;seq=5> [2015. 14 de octubre].
- Valle J. (2006). El impulso definitivo. La educación a partir del Tratado de Maastricht (1992). En Valle López J. y Valle J. *La Unión Europea y su política educativa: La integración Europea*. (pp. 143-286). Madrid: Ministerio de Educación

- Valle, J. (2011). Acciones de la unión Europea en materia de innovación educativa. En Estudio sobre la innovación educativa en España. *Innovación*. 17, 460 -463
- Van Pattern, B. y Benati, A. (2010). Error/error analysis. En *key terms in second language acquisition*. (pp. 82-85). New York: Continuum International Publishing Group.
- Verdú, M., Verdú, J. y Coyle, Y. (2002). *La enseñanza de inglés en el aula de primaria: Propuesta para el diseño de unidades didácticas*. Murcia: Editum.
- Wallace, M. (2006). *Skill in English*. (2a.ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walsh, B. (2005). *Unleashing your brilliance: Tools & Techniques to achieve personal professional & Academic success*. Vancouver: Walsh Seminars Ltd.
- Watcharapunyawong, S. y Yusaha, S. (2012). Thai EFL students' writing error in different text types. The interference of the first language. En *English language Teaching*. 6 (1), 67-78. Nakhon Rachasima: Suranaree University of Technology:
- Watzke, J. (2003). The Process of Standards – Based Education Reform. En *Llasting change in foreign education: A historical case for change in national policy*. (pp. 71-87). Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Wetzorke, R. (2005). What is error analysis and what are its goals? En *An introduction to the concept of error analysis*. (pp. 2-3). Norderstedt: GRIN Verlag.
- Williams, K. (2000). *Descriptive writing. Grades 3-5*. Westminster, CA: Teacher Created resources, Inc.
- Yanguas, A. (1983). *Errores gramaticales producidos por transferencia lingüística en la adquisición de un segundo idioma: Consideraciones teóricas sobre una ilustración contrastiva Español-Inglés*. EDITUM (ed.). Madrid: SGEL-Educación
- Yang, X. y Xu, H. (2001). Theories of error analysis. En *Errors of creativity: An analysis of lexical errors committed by Chinese ESL students* (pp. 9-17). Maryland: University Press of America, Inc.
- Zaccagnini de Ory, E. (2009). *El mundo estudia español. 2009*. Madrid: Ministerio de Educación
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *Marco ELE Revista de didáctica ELE*, 5, (1-30).
- Zerpa, I., (2006). Inmigrante. En *Invasión en silencio a los Estados Unidos*. (pp. 12-13). CA: Libros en Red.

ANEXOS

ANEXO A: Nomenclatura

ACTFL	American Council of Teaching of Foreign Language
CEAACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CES	Consejo de Educación Superior
DEDI	Departamento Especializado de Idiomas
EA	Análisis de errores
EEUU	Estados Unidos
EF	Education First
ETS	Educational Testing Service
FL	Lengua extranjera
L1	Lengua Materna
L2	Segundo idioma
LE	Lengua Extranjera
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, 2002
MLA-ACLS	The Modern Language Association American Council on Langue Studies
OWTE	OurWorldThrough English
SENESCYT	Secretaria de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación
SL	Segundo idioma
SLA	Adquisición de un Segundo Idioma
TOEFL	The Test of English as a Foreign Language
UK	Reino Unido
UTA	Universidad Técnica de Ambato
\bar{X} int	Media de grupo de intervención
\bar{X} nint	Media de grupo no intervención

ANEXO B: Tablas de los estudiantes

Tabla 21. Motivación para realizar ejercicios escritos en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Si	72.7%	73.4%	68.7%
No	20.1%	22.8%	20.8%
A veces	7.2%	3.8%	10.5%

Tabla 25. Información sobre trabajos escritos en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Si	74.5%	73.5%	65.6%
No	25.5%	26.5%	34.4%

Tabla 27. Frecuencia de la actividad escrita en los tres niveles.

	A1	A2	B1
0 – 20%	5.5%	5.1%	23.8%
21 – 40%	31.8%	15.2%	20.9%
41 – 60%	29.1%	34.2%	26.9%
61 o más	33.6%	45.5%	28.4%

Tabla 29. Interés por recibir información sobre escritura en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Si	77.3%	75.9%	73.2%
No	22.7%	24.1%	26.8%

Tabla 30. Información secuencial sobre escritura en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Si	72.7%	69.6%	56.7%
No	12.7%	20.2%	25.4%
No sé/no contestan	14.6%	10.2%	17.9%

Tabla 33. Formas de trabajo para actividades escritas en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Realizara más trabajos escritos de manera individual	61.8%	37.9%	49.2%
Realizara más trabajos escritos en parejas	16.4%	36.8%	28.4%
Realizara más trabajos escritos en grupos colaborativos	21.8%	25.3%	22.4%

Tabla 35. Actividades previas a la realización de trabajos escritos en los tres niveles.

	A1	A2	B1
Traduce la(s) frase (s) del español al inglés	27.2%	34.1%	28.3%
Tiene problemas en recordar las estructuras inglesas	26.3%	20.3%	22.4%
Mantiene la estructura gramatical española	10.1%	15.2%	20.9%
Utiliza frases o palabras en español dentro de sus frases o ideas	16.4%	20.3%	16.5%
Repite siempre el mismo error en varias composiciones	20.0%	10.1%	11.9%

ANEXO C: Pruebas finales de los tres niveles



TECHNICAL UNIVERSITY OF AMBATO
SPECIALIZED DEPARTMENT OF LANGUAGES
REGULAR COURSES
ENGLISH AREA

FINAL EXAMINATION **LEVEL: Principiante A1.** **UNITS: (ONE TO TEN)**
FORM GM1

SECTION ONE: USE OF LANGUAGE (20 p)

A. Circle the best choice to complete each blank: (5 points)

I was born in Ambato. Then when I _____ (*were/was/am*) 12 , my family moved to Colombia. So, I _____ (*don't/didn't/wasn't*) go to school here. Now, I'm married and have two _____ (*child/childrens/children*). My mother lives with us, so _____ (*there is/ are there/ there are*) five people in my home. My husband is a lawyer. He starts work at 8h30 am and _____ (*finishes/finishes/finish*) at 5:00 p m. He _____ (*don't/not/doesn't*) have lunch at home because we live far away the city center. He has some yogurt and a sandwich _____ (*in/on/at*) work. He _____ (*can't/don't/can*) eat in restaurants _____ (*so/but/because*) the food is sometimes very spicy. We _____ (*buy/are buying/bought*) a small house soon

B. Complete the conversation between Sonia and Leonardo. What does Leonardo ask? Write the letter in the corresponding blank. There is an extra answer. (2. 5 points)

<p>Sonia: I graduated in 2010. What about you?</p> <p>Leonardo: Oh! Same as me. _____?</p> <p>Sonia: Well: I got a job in Puyo and I lived there with a friend.</p> <p>Leonardo: Really? _____?</p> <p>Sonia: For about a year</p> <p>Leonardo: Really? _____?</p> <p>Sonia: Well, First I worked as a receptionist for a big hotel and then I took a course in English.</p> <p>Leonardo; That sounds interesting and _____?</p> <p>Sonia: I returned to Ambato and began to study at University.</p> <p>Leonardo: Oh! _____?</p> <p>Sonia: Well I'm just finishing my career in Arts. Well but now tell me more about you.</p>	<p>A. And what did you do in Puyo?</p> <p>B. What are you studying?</p> <p>C. And what did you do after school?</p> <p>D. Did you go immediately to University?</p> <p>E. What did you do after Puyo?</p> <p>F. How long did you stay there?</p>
---	--

C. A group of friends are making plans to travel to Atacames on the weekend. Complete the blanks with the correct form of the verb from the box. There are two extra choices. (2. 5 points).

work	meet	leave	be	arrive	be
have					

Paulo: Hassan, _____ you free on Friday afternoon?

Hassan: Sorry, I'm _____ all afternoon. I finish work at 6:30 p m.

Paulo: OK. Let's meet at 7:00 o'clock to _____ the bus tickets.

Hassan: How about you Ruth? Are you free on Friday evening?

Ruth: Yes, What time are we meeting at the bus station?

Paulo: At 9:30. The bus _____ at 10:00 o'clock

Ruth: Ok. I'll be there. And what about you Maria?

Maria: I am free. Let's meet for dinner at my place before we leave.

Ruth, Hassan, Paulo: Thanks, What time?

Maria: _____ 8:00 o'clock O.K for you?

Ruth, Hassan, Paulo: Yes, sure. We all be there at eight. Thanks.

D. Ruth sent a postcard from Atacames to a friend. Complete the postcard with appropriate words: (5 points)

Dear Joan,

I'm sitting on the beach at the moment. Soon, I'm _____ volleyball with my friends. We arrived here _____. We are staying at EL SOL _____. My room is big and _____. We are having a _____ time. It is a wonderful place and the _____ is delicious. I got up _____ and walked down the _____ this morning. I took a lot of _____. I'll send you them next _____. I hope you come with us next time.

Love,

E. Make the best choice to complete each conversation: (2.5)

1. See you tomorrow

- a. You're welcome b. That's fine c. Don't be late

2. Let's have pizza

- a. Not again b. Not at all c. It doesn't matter

3. What was the weather like?

- a. I like cold weather b. It was nice c. It was exciting

4. When was Antonio Banderas born?

- a. Last week b. I'm not surec. In 2012

5. Were you at the office party?

- a. I don't know b. I just forgot about it. c. Yes, I
worked at the office

F. Write the word that corresponds to each definition: (2.5)

1. It's a means of transport. It doesn't need gas. You exercise when you use it.

2. It's the most important meal in Ecuador. We have soup, rice with meat or chicken salad and juice. _____

3. It's a very popular sport in our country. Most Young people play it.

4. It's a piece of clothing. It's light and comfortable for summer.

5. It is a place to stay overnight. It is not very expensive. _____

SECTION TWO: WRITING SECTION (20 p)

Choose one of these topics and write a hundred words about it.

- **A famous person you admire** - **The weather in your city and country**
- **A place in Ecuador you like**

Spelling and punctuation/4	Organization/ 4	Fluency/4	Grammar/ 4	Vocabulary/4	Total /20

SECTION THREE: READING (20 points)

Read the topic and answer the questions below:

Chocolate for all occasions

Chocolate is a very popular gift around the world for many different occasions. Why is chocolate so popular and where does it come from originally?

Chocolate, which is made from cocoa beans, was a spicy drink before becoming a food. The first people to drink it were the people of Central America and Mexico thousands of years ago. The Aztecs used the drink as part of their religious ceremonies and people say the Aztec Emperor Moctezuma drank fifty cups of chocolate each day! They also used cocoa beans as a form of currency. For example, you could buy a rabbit for ten cocoa beans and a slave for 100.

Spanish explorers brought cocoa beans to Europe in the 16th century, but only rich people could drink chocolate because it was expensive to import the cocoa beans and sugar. People didn't start to eat chocolate until about 150 years ago.

Nowadays chocolate isn't only for rich people, but for everyone. Europeans are the biggest consumers of chocolate and they mostly eat chocolate between 8.00 pm and midnight. Too much chocolate is unhealthy because it contains a lot of sugar and fat, but some scientists say eating small amounts of chocolate can be good for you. Studies suggest that eating a little dark chocolate once or twice a week can help prevent heart disease and lower your blood pressure. Dark chocolate is better for you than milk chocolate because it contains more cocoa.

Chocolate contains a chemical which your body produces naturally when you fall in love, so it's not surprising that chocolate is a popular romantic gift in many parts of the world.

1- Which paragraph in the text (1-5) talks about each of the following?

- | | |
|--|-----------------|
| 1- Why chocolate was expensive in Europe | paragraph |
| 2- The connection between love and chocolate | paragraph |
| 3- The origins of chocolate | paragraph |
| 4- How eating chocolate can be good for you | paragraph |

2- Read the article again and decide if the statements are true (T) or false (F).

- | | | |
|---|---|---|
| 1- People ate chocolate before it became a drink. | T | F |
| 2- Everyone started to drink chocolate in Europe in the 16 th century. | T | F |
| 3- People eat chocolate more in the evening. | T | F |
| 4- Eating a little milk chocolate can be good for you. | T | F |

3- Choose the correct option to complete the idea.

1. Chocolate is famous because
 - a. It's a delicious drink b. It has many calories c. It's a nice present for everybody
2. A long time ago you could buy things
 - a. with a little money b. by using cocoa beans c. exchanging objects

4. Answer the question:

-What did you learn about chocolate? _____

SECTION FOUR: LISTENING (20 points)

Listen to some people talk about their weekends. Mark the sentences as a= TRUE, b= FALSE or c= NOT MENTIONED.

1. Lynne went to a movie on Friday night
 - a. True b. False c. Not mentioned
2. Amy went out with friends on Saturday night
 - a. True b. False c. Not mentioned
3. Don saw a James Bond movie on Saturday
 - a. True b. False c. Not mentioned
4. On Sunday, Don stayed all night at a disco. The music was great.
 - a. True b. False c. Not mentioned

Who says these things? : Write Lynne, Amy or Don in front of each sentence

1. I cleaned the apartment on Saturday _____
2. I got a lot of exercise on Saturday _____
3. I worked on a report all Sunday evening _____
4. I met a very interesting guy on Sunday _____

Answer the questions:

1. What did Lynne do on Sunday? _____
2. Which one do you prefer' Lynne's, Amy's or Don's weekend?

SCORE FOR SPEAKING

FLUENCY/ 4	PRONUNCIATION/ 4	GRAMMAR/ 4	VOCABULARY /4	COMPREHENSION/ 4	TOTAL /20
------------	---------------------	---------------	------------------	---------------------	-----------

--	--	--	--	--	--



TECHNICAL UNIVERSITY OF AMBATO

DEPARTMENT OF LANGUAGES

ELEMENTARY A2

FINAL EXAM

FORM A2.c1

Name: _____

Class: _____

Date: _____

Score: _____/100

GENERAL INFORMATION.

- Read the items carefully and think before you answer them.
- Use pen, not pencil.
- Cheating is not allowed.

LISTENING (20 marks)

Listen to information about safe cycling.

Choose the best option

1. Cyclists should never
 - a. Ride against traffic
 - b. ride in the middle of a line
 - c. ride on the far right side
2. Riding near a truck is dangerous because
 - a. Trucks are very large
 - b. trucks have blind spots
 - c. trucks drivers ignore cyclists
3. Most cyclists get scared when a driver
 - a. Opens a car door
 - b. blasts a horn
 - c. makes a turn
4. While riding your bike
 - a. Wear bright colors
 - b. shout when you want to make a turn
 - b. wear heavy clothes and a helmet.

Listen information about Survival tips and write true (T) False (F) or doesn't say (DS)

5. A vacation in the jungle is expensive _____
6. Branches are safe to swing from _____
7. Worms are healthy to eat _____
8. Hairy insects are dangerous _____
9. Snakes never sleep during the day _____

10. Would you like to travel to the jungle why? Why not?

USE OF LANGUAGE (20 marks)**Vocabulary**

Circle the correct option to complete the sentence.

1 _____ packets would you like?

- a) how much b) how many c) how often

2 I studied _____ at the university because I like drawing

- a) accounting b) architecture c) music

3 My sister's husband is my ...

- a) cousin b) brother in law c) nephew

4 My mum _____ brown hair and green eyes

- a) 've got b) got c) 's got

5 How long does it _____ to walk?

- a) far b) takes c) take

6 Jane and Mary _____ brown hair and green eyes

- a) 've got b) got c) 's got

7 I get to the university by _____ when it's raining

- a) taxi b) plane c) bike

Cross out the words that do not go with the verbs in bold.

- | | |
|---------------|---|
| 8 watching | something good on TV / films / the cinema |
| 9 going to | parties / music / the cinema |
| 10 talking to | my friend / her / languages |

GRAMMAR Choose the correct item.

- 1 John F. Kennedy _____ born in Massachusetts.
a) be b) was c) is
- 2 Lincoln _____ to stop slavery in America
a) want b) wants c) wanted
- 3 Last year I _____ my vacation in California
a) spent b) spend c) spend
- 4 Her eyes are _____ than mine
a) big b) bigger c) bigger
- 5 We don't have _____ money to buy these sunglasses
a) many b) enough c) too

Put the verbs into the correct tense (simple past or present perfect simple).

6. Mary (win) the lottery last year.
7. We (prepare / already) dinner.
8. James (find) your ring in the garden yesterday.
9. He (come / just) home.
10. They (buy) their car two years ago.

READING (20 marks). Read the text and answer the following questions

THE PROM

In the United States and Canada, a **prom**, short for **promenade**, is a formal (black tie) dance, or gathering of high school students. It is typically held near the end of junior and/or senior year. It figures greatly in popular culture and is a major event among high school students. High school juniors attending the prom may call it **Junior Prom** while high school seniors may call it **Senior Prom**. In practice this may be a combined junior/senior dance.

At prom, a Prom Queen and Prom King may be revealed. Other students may be honored with inclusion in a "Prom Court". Prom Queen and Prom King are honorary titles awarded to students chosen in a school-wide vote prior to the prom. Inclusion in a Prom Court is a reflection of popularity of those chosen and their level of participation in school activities including sports. The selection method for Prom Court is similar to that of Homecoming Queen, King, and Court. Prom Queen and King is an honor usually given to seniors. In addition to Prom Queen and Prom King, juniors may also be honored, but would be called "Prom Prince" or "Prom Princess".

The British synonym for the North American event would be *Leavers' Ball*, *Leavers' Dinner*, *Formal* or, informally, *Leavers' Do*. This is closer to the Australian description, although in the UK, some schools have called the above events *proms*. In Canada, Ireland, and Australia the terms *Grad* or *Formal* are most commonly used and the event is usually held for those graduating high school or middle school. In Ireland, the event is also known as the *Debs*, which is derived from *Debutante*.

Read the text. Mark the sentences True (T), False (F) or Doesn't say (DS)

New York City – York : Sisters cities.

New York is the most populated city in the USA and one of the most popular tourist destinations in the country. Over 47 million people visit it every year. Some of the most famous land marks in the USA such as the Statue of liberty and the Empire State Building are in New York. There are also many museums and beautiful parks. New York has more Skyscrapers than any other city in the USA. Many of them are beautiful tall skyscrapers like the Trump World Tower and the New York Times Building. Fifth Avenue is one of the most popular streets in the world with a lot of expensive shops. With a large harbor, huge parks, and more than 500 art galleries, New York City, which is on three islands, has something for everyone.

York is one of England's most beautiful cities. Much smaller than New York, it's a place where the new meets the old and is one of the most popular destinations in England. Walk down its clean, quiet streets, have coffee by the beautiful river, and admire traditional houses, stunning castles, and the amazing countryside. For a better view of the city, go on a boat trip on the River Ouse. In the evenings, try local dishes or enjoy a theater performance

6. Both cities are popular vacation destinations
7. New York city is on an island
8. There are tall buildings in York
9. The streets in York are busy
10. What famous places can we find in your city? Describe them.

WRITING (20 marks)

Choose one of these topics and write about it. (100 words)

- Write about your best or worst life experiences
- Write about some remedies you usually take when you're sick
- Write all the activities you're doing next week

SPELLING AND PUNCTUATION	GRAMMAR	VOCABULARY	ORGANIZATION	COHERENCE	TOTAL
					/20

SPEAKING:

PRONUNCIATION	GRAMMAR	VOCABULARY	FLUENCY	COMPREHENSION	TOTAL
					/20

TOTAL SCORE: _____/100 = ____/4



AMBATO TECHNICAL UNIVERSITY
LANGUAGES CENTER
FINAL EXAM FORM N1
LEVEL B1 Pre-intermediate

Name: _____
Date: _____

Class: _____
Score: _____/100

GENERAL INFORMATION

Read the items carefully and think before you answer them.

- Use pen, not pencil.
- Cheating is not allowed.

SECTION 1 USE OF LANGUAGE (20 marks)

GRAMMAR

A. COMPLETE THE FOLLOWING READING WITH THE RIGHT FORMS AND TENSES OF VERBS IN PARENTHESIS.(5 marks).

Nelson Rolihlahla Mandela was born in Transkei, South Africa on July 18, 1918. His father (1/be)..... Hendry Mphakanyiswa of the Tembu Tribe. Mandela himself was educated at University College of Fort Hare and the University of Witwatersrand where he (2/study)..... law. He joined the African National Congress in 1944 and was (3/engage) in resistance against the ruling National Party's apartheid policies after 1948. He (4/go)..... on trial for treason in 1956-1961 and was acquitted in 1961.

Mandela was (5/arrest)..... in 1962 and sentenced to five years' imprisonment with hard labor. In 1963, On June 12, 1964, eight of the accused, including Mandela, (6/be)..... sentenced to life imprisonment. From 1964 to 1982, he was incarcerated at Robben Island Prison, off Cape Town; thereafter, he was at Pollsmoor Prison, nearby on the mainland.

During his years in prison, Nelson Mandela's reputation (7/grow)..... steadily. He was widely accepted as the most significant black leader in South Africa and (8/become)..... a potent symbol of resistance as the anti-apartheid movement gathered strength. Nelson Mandela (9/be)..... released on February 11, 1990. Mandela was (10/elect)..... President of the ANC while his lifelong friend and colleague, Oliver Tambo, became the organization's National Chairperson.

B. ANSWER THE QUESTIONS BY CHOOSING THE CORRECT LETTER (2.5).

1. What would you do if you were a famous person?	a) Mark Taylor is the tallest student
2. What do your parents do if you are not in touch regularly?	b) She's going to visit Germany with her family
3. Where is Ann going to go next year?	c) I 'd help poor people and children
4. What do your friends do if you forget their birthdays?	d) They might forget mine the next time
5. Who is the tallest student in your class?	e) They probably will tell me to be more considerate with them

C. READ THE FOLLOWING SENTENCES AND PUT *RIGHT IF THEY ARE CORRECTOR WRONG IF THEY ARE INCORRECT* (2.5).

1. Doing exercises is very important to stay healthy
2. There isn't some milk in the kitchen.....
3. The most successful person in my family is my father
4. I need to practicing grammar and vocabulary for the exam
5. A new possible cure for cancer was discovered by Doctor Benson 2 months ago
6. It's really easy to learn a new language
7. We used to go to school on foot when we were children
8. Joel might passes this level if he studies very hard.....
9. My bus arrives at 6 pm but my mother's plane leaves before.....
10. When I was younger, I used to eat more

D. MATCH THE TWO HALVES. VOCABULARY (2.5)

1. I'm sorry.....	a. The thing is we have new rules here
2. I think I	b. Should talk to her
3. Just a second.....	c. I would die without it
4. She won a.....	d. But Mr. Parker isn't here
5. May be she.....	e. Scholarship to study music

E. COMPLETE THE FOLOWING SENTENCES WITH YOUR OWN VOCABULARY (5 marks)

1. We all know that.....?
2. Another thing is
3. This small country
4. It has a wonderful
5. I was absolutely terrified but

F.....FILL IN THE GAPS WITH THE RIGHT WORDS. THERE ARE TWO EXTRAS YOU DON'T NEED. (2.5)

Health	cars	since	measures	cities	ways
		street			

What could we do to reduce pollution in large cities?

Air pollution in cities is a serious matter (1) it can cause pollution problems .Therefore, both councils and individuals should find (2)..... to reduce it. The main cause of city transport is the millions of cars, buses, vans and motorcycles that use the roads every day. Sharing a ride would be an easy way to reduce the number of vehicles in the (3)..... Improving the transport network would also make people use public transport more often and leave their (4)..... at home, thus reducing fuel emissions in the air. Another way of reducing pollution can be by using environmentally friendly vehicles to carry out city work, such as (5)..... cleaning or garbage collection. To sum up, there are many things we can easily do to reduce pollution in our cities, something which is unfortunately not being taken too seriously by city councils.

- a) True b) False c) It doesn't say

5. The first accommodation was temporary

- a) True b) False c) It doesn't say

6. 15th- and 16th-century Italian paintings were:

- a) Sold from the Art Collection b) included in the new Art Collection
c) kept in the collection

7. The word absolute in the third paragraph means:

- a) A little power? b) Ta lot of power c) the total power

8. Who was Sir Frederic Burton? He was:

- a) One of the art Gallery's directors b) The owner of the Gallery c) One common person

9. Many of the British paintings were transferred to:

- a) Another city . b) another Gallery c) No information

10. Would you like to visit the National Gallery? Why? Why not?

.....

SECTION III LISTENING (20)

LISTEN TO THE CONVERSATION AND CHOOSE THE BEST ANSWER

1. They are talking about a class

- a) True b) False c) It doesn't say

2. For Kelly is difficult the:

- a) Grammar b) pronunciation c) It doesn't say

3. She could improve her accent by:

- a) Repeating words b) listening to CDs c) doing nothing

4. She is interested in learning new vocabulary

- a) True b) False c) It doesn't say

5. To learn new words he advices her:

- a) To writing them b) to stick them on things c) both

TWO OTHER PEOPLE

6. The man learns vocabulary by using study cards

- a) True b) False c) No information

7. He organizes the vocabulary in categories such as:

- a) Food and work b) food and school c) food, work and school

8. The woman uses a dictionary to learn vocabulary

ANEXO D: Cuestionario de estudiantes

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS

Objetivo: El presente cuestionario está dirigido a los estudiantes del idioma Inglés Principiante A1, Elemental A2 y Pre intermedia B1 de la Modalidad Regular del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato, para obtener información que será utilizada en la Tesis Doctoral.

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada pregunta y responda sinceramente con esferográfico, eligiendo la(s) respuesta(s) que considere oportunas, la información obtenida es confidencial.

ITEMS	Responda a las siguientes preguntas seleccionando la respuesta con la que más se identifique. EN ESTE APARTADO MARQUE <u>SOLAMENTE UNA</u> OPCIÓN COMO RESPUESTA	
1. ¿Cree usted que los problemas gramaticales inciden en la comunicación escrita?	a. Sí ()	b. A veces ()
2. ¿Considera usted que el conocimiento de vocabulario incide en la comunicación escrita?	a. Sí ()	b. No ()
3. ¿El docente le motiva para realizar ejercicios de escritura?	a. Si ()	b. A veces ()
4. ¿En qué periodo de estudio de la Lengua Extranjera (LE), considera que empiezan los problemas gramaticales?	a. En la formación inicial (hasta los cuatro años) ()	b. En la escuela
	i) Pública ()	ii) Fisco misional ()
	iii) Privada ()	c. En el colegio
	i) Públicos ()	ii) Fisco misionales ()
	iii) Privados ()	d. En la universidad donde estudié antes
	1.) Pública ()	2.) Privada ()
	3.) En la UTA ()	e. No sé / no contesta ()
5. ¿Conoce usted si la Ley de Educación Superior Ecuatoriana exige suficiencia en una lengua extranjera?	a) Si ()	b) No ()
6. Cuando usted comete errores gramaticales en la composición, se interrumpe la emisión del mensaje de manera.	a. Total ()	b. Parcial ()
7. ¿Ha recibido información de cómo elaborar correctamente una composición?	a) Si ()	b) No ()
8. Durante el semestre, ¿el docente ha realizado ejercicios de escritura?	a. Siempre ()	b. Frecuentemente ()
	c. Ocasionalmente ()	d. Raramente ()
	e. Nunca ()	
9. ¿Qué porcentaje de la clase su profesor le dedica al desarrollo de la escritura?	a. 0 - 20 % ()	b. 21- 40 % ()
	c. 41- 60 % ()	d. 61 o más ()

10. En su opinión, ¿qué porcentaje de estudiantes universitarios estima usted que tienen problemas al hacer una composición?	a) 0% - 20% () b) 21% - 40% () c) 41% - 60% () d) 61% - 80% () e) + 81% ()
11. En su opinión, ¿qué porcentaje de estudiantes universitarios estima usted que tienen problemas en repetición de estructuras al hacer una composición?	a) 0% - 20% () b) 21% - 40% () c) 41% - 60% () d) 61% - 80% () e) + 81% ()
12. En su opinión, ¿qué porcentaje de estudiantes universitarios estima que utilizan el español en una composición en inglés?	a) 0% - 20 % () b) 21% - 40% () c) 41% - 60% () d) 61% - 80% () e) + 81 % ()
13. Como estudiante, ¿tendría interés en recibir información sobre escritura?	a) Si () b) No ()
14. ¿Considera pertinente que los estudiantes universitarios recibieran de manera <i>secuencial</i> información acerca de cómo desarrollar la escritura?	a) Si () b) No () c) No sé / no contesta ()
15. Señale qué aspectos en relación a la gramática influyen al hacer una composición.	a. No tiene bases desde el colegio. () b. No ha recibido información sobre el tema. () c. No ha profundizado sobre el tema. () d. No le interesa. () e. No tiene problemas al escribir. () f. Tiene un buen desempeño gramatical. ()
16. Señale qué aspecto de la gramática inglesa le es difícil.	a. No entiende las explicaciones en clase. () b. El docente da poca información en la clase. () c. El docente no explica con ejemplos. () d. El docente usa los mismos ejemplos del libro. () e. El docente no proporciona ejercicios extras para afianzar el conocimiento. () f. No presta atención. () g. No le interesa. ()
17. ¿Considera que sus falencias en la gramática del idioma inglés mejorarían si el docente realizara más actividades? Marque el de su preferencia.	a. Realizara más trabajos escritos de manera individual. () b. Realizara más trabajos escritos en parejas. () c. Realizara más trabajos escritos en grupos colaborativos. ()
18. Señale cuál de las siguientes combinaciones, en su opinión, causan mayoritariamente la producción de falencias dentro de sus composiciones escritas.	a. Oraciones afirmativas utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos. () b. Oraciones negativas utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos. () c. Preguntas directas utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos. () d. Preguntas indirectas utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos. () e. Utilización de modales utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos. () f. Otras.....
19. Previo a escribir en inglés, usted	a. Traduce la(s) frase (s) del español al inglés. () b. Tiene problemas en recordar las estructuras inglesas. () c. Mantiene la estructura gramatical española. () d. Utiliza frases o palabras en español dentro de sus frases o ideas. ()

Identificación y análisis de los problemas en *writing* (composición) de los estudiantes de inglés del
Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato

	e. Repite siempre el mismo error en varias composiciones. ()
20. En relación a la puntuación y ortografía.	a. Carece de bases sobre el tema. () b. Ha recibido poca información en la Universidad. () c. No ha tenido oportunidad de practicar lo aprendido. () d. Tiene un buen desempeño. () e. Conoce de tema porque lo ha estudiado por su cuenta. ()
21. Tiene un buen desempeño académico en	a. Punto aparte. () b. Punto seguido. () c. Coma. () d. Punto y coma. () e. Signos exclamativos. () f. Signos interrogativos. ()
22. Antes de escribir una frase, usted generalmente	a. Busca mentalmente su traducción en español. () b. Cambia la frase por inseguridad en el deletreo. () c. La escribe entre comillas. () d. No escribe la palabra. () e. Borra la frase. () f. Escribe la(s) frase(s) para que el docente la(s) corrija para memorizarle (s) o aprenderla (s) para futuras composiciones. ()
23. Al recibir el trabajo controlado por parte del docente y encontrar las correcciones en forma de marcas como por ejemplo wo. , pl. o círculos), señale qué hace usted.	a. Las miro pero no le doy importancia. () b. Las miro y pregunto al docente, el porqué de dichas marcas o señales. () c. Las miro y comparo con el trabajo de mi/s compañero/a/os/as. () d. Las miro y me deprimó, por lo que no quiero volver a escribir. () e. Las miro y me da igual, porque no puedo cambiar la puntuación. ()
24. ¿Qué hace su docente si dentro de las diferentes composiciones, usted comete los mismos errores?	a. Le llama la atención amablemente sobre el tema. () b. Le llama la atención fríamente. () c. Le recomienda revisar esa estructura por medio de ejercicios. () d. Le proporciona material/señala donde puede encontrar más información sobre el tema. () e. No le dice nada. () f. Le incentiva a mejorar. () g. Le vuelve a explica personalmente fuera de horario de clases. ()
25. ¿Qué hace su docente si dentro de las diferentes composiciones usted utiliza palabras o frases en español?	a.) Le llama la atención amablemente sobre el tema. () b.) Le llama la atención fríamente. () c.) Le recomienda revisar esa estructura por medio de ejercicios. () d.) Le proporciona material/señala donde puede encontrar más información sobre el tema. () e.) No le dice nada. () f.) Le incentiva a mejorar. () g.) Le vuelve a explica personalmente fuera de horario de clases. ()
26. ¿Qué hace su profesor si dentro de las diferentes composiciones, se encuentran estructuras mal aprendidas?	a.) Le llama la atención amablemente sobre el tema. () b.) Le llama la atención fríamente. () c.) Le recomienda revisar esa estructura por medio de ejercicios () d.) Le proporciona material/señala donde puede encontrar más información sobre el tema. () e.) No le dice nada. () f.) Le incentiva a mejorar. () g.) Le vuelve a explica personalmente fuera de horario de clases. ()
27. ¿Ha recibido motivación por parte de su docente con respecto a la escritura?	a. Siempre () b. Casi siempre () c. A menudo () d. Raramente ()

	e. Nunca ()
En relación a la estructura de las composiciones	Responda a las siguientes preguntas seleccionando la respuesta con la que más se identifique. EN ESTE APARTADO MARQUE <u>TODAS</u> LAS OPCIONES DE RESPUESTA QUE CONSIDERE CORRECTAS.
28. Cuando debe realizar una composición dispone de	a. El vocabulario necesario. () b. Sabe que estructuras deben estar presentes. () c. Puede utilizar diccionarios durante la actividad. () d. Puede usar traductores durante la actividad. () e. Pueden sus compañero/a ayudarlo durante la actividad () f. Recibe retroalimentación por parte del docente durante el proceso ()
29. En relación a la frecuencia de la actividad escrita	a. Se la realiza en el último cuarto de hora de la lección. () b. Se la realiza cada dos unidades () c. A criterio del docente () d. Cuando el tema es interesante para los estudiantes ()
30. Los ejercicios de escritura, se los realiza mayormente	a. Dentro del horario de clases de manera individual () b. Dentro del horario de clases en parejas () c. Como actividad complementaria enviada a casa () d. Como trabajo de reforzamiento pedido por el estudiante () e. Como actividad de conclusión de unidad/des ()
31. Para entregar una composición al docente usted.	a. Elabora un borrador de la composición, en la cual no pone atención a los errores gramaticales () b. Revisa la composición () c. La pasa a un compañero para recibir retroalimentación () d. Vuelve a escribir la composición () e. Finalmente entrega la composición ()
32. De las opciones dadas,¿ qué combinación cree usted que le es más difícil asimilar?	a. Concordancia de género () b. Concordancia de número () c. Ortografía () d. Uso de vocabulario () e. Organización de la composición () f. Estructuras gramaticales () g. Otras
33. Para desarrollar los ejercicios de escritura, el docente toma los temas que se encuentran	a. Dentro del libro guía () b. Que son de interés para el estudiante () c. Cuando ha sucedido un evento en especial (Halloween, Thanksgivingday ,etc,...) () d. Temas libres para motivar al estudiante para que practique su vocabulario, estructuras gramaticales, etc. ()
34. Las composiciones son revisadas	a. Solo por el docente () b. En pares () c. En grupo () d. Por otros compañeros del mismo nivel ()
35. Si un compañero/a le comenta que tiene problemas en el manejo de estructuras mal asimiladas dentro de sus composiciones	a. Trataría de ayudarlo personalmente () b. Le aconsejaría revisar las diferentes estructuras () c. Se lo comentaría a mi docente, para que le ayude () d. Derivaría la inquietud al DEDI () e. No sabría qué hacer () f. Buscaría el asesoramiento necesario () g. No haría nada ()
36. Si un compañero/a le comenta que utiliza el español en sus composiciones	a. Trataría de ayudarlo personalmente () b. Le aconsejaría revisar las diferentes estructuras ()

Identificación y análisis de los problemas en *writing* (composición) de los estudiantes de inglés del
Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato

debido a que no sabe cómo se escribe en inglés	c. Se lo comentaría a mi docente, para que le ayude ()				
	d. Derivaría la inquietud al DEDI ()				
	e. No sabría qué hacer ()				
	f. Buscaría el asesoramiento necesario ()				
	g. No haría nada ()				
Marque su grado de acuerdo o desacuerdo con lo siguiente	1 nada de acuerdo				
	2 de acuerdo				
	3 bastante de acuerdo				
	4 muy de acuerdo				
37. El docente entrega las composiciones corregidas por medio de					
	Signos (wo., pl., ...)				
	Frases (revisar estructura, uso de conectores, delecteo...)				
	Correcciones personales (falta vocabulario, no existe conexión entre las frases...)				
	Presencia de marcas como círculos, vistos, rayas...				
	Comentarios a la dificultad de entender a la forma de escribir				
	No contienen ningún comentario				
38. Considera, que dentro de la destreza de escritura, con respecto a los niveles pasados usted...					
	Ha disminuido los errores gramaticales en relación al nivel anterior.				
	Ha mantenido los mismos errores gramaticales que en el nivel anterior.				
	Los errores gramaticales se han incrementado en este nivel				
	Ha mejorado el desempeño dentro de la escritura en el idioma inglés				
	Ha mantenido el desempeño en la escrituras dl idioma inglés				
	Ha disminuido el desempeño en la escritura del idioma inglés				
39. Dentro del aula, usted considera que los estudiantes tienen mayores inconvenientes debido a ...					
	Estructuras gramaticales				
	Uso excesivo del español				
	Dificultades en el vocabulario				
	Falencias debido a desconcentración				
40. Señale cuál de las siguientes combinaciones, en su opinión, causan mayoritariamente la producción de falencias dentro de sus composiciones escritas.					
	Oraciones afirmativas utilizando el presente, pasado, futuro, tiempos compuestos)				
	Oraciones negativas utilizando el presente, pasado, futuro, tiempos compuestos)				
	Preguntas directas utilizando el presente, pasado, futuro, tiempos compuestos				
	Utilización de modales utilizando el presente, pasado, futuro, tiempos compuestos)				
	Otras				
41. Señale cuál de los siguientes elementos, en su opinión, le es más difícil de asimilar dentro de las composiciones					
	Adjetivos				

escritas.					
	Adverbios				
	Determinantes				
	Preposiciones				
	Pronombres				
	Sustantivos				
	Verbos				
42. Señale cuál de los siguientes elementos, en su opinión, causan mayoritariamente la producción de falencias gramaticales dentro de las composiciones escritas.					
	Adjetivos				
	Adverbios				
	Determinantes				
	Preposiciones				
	Pronombres				
	Sustantivos				
43. Señale cuál de los siguientes elementos, en su opinión, transfiere del español al inglés al momento de escribir.					
	Adjetivos				
	Adverbios				
	Determinantes				
	Preposiciones				
	Pronombres				
	Sustantivos				
44. Señale cuál de los siguientes elementos, en su opinión, los repite en las composiciones escritas de manera habitual.					
	Adjetivos				
	Adverbios				
	Determinantes				
	Preposiciones				
	Pronombres				
	Sustantivos				
	Verbos				
	Respon				

Identificación y análisis de los problemas en *writing* (composición) de los estudiantes de inglés del
Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato

45. Usted eligió estudiar el idioma Inglés en el DEDI porque:	a. Le gusta () b. Es un requisito () c. Piensa viajar por placer () d. Es un requisito para Becas Educativas () e. Para obtener un mejor empleo ()
46. Considera que se debe introducir un módulo relacionado con el proceso de escritura en esta unidad académica	a. Sí, sería muy útil () b. Sí, es necesario () c. Sí, pero sin aumentar las horas del semestre () d. No, porque la aprobación de la Lengua Extranjera (LE) es un requisito académico () e. No, porque no tiene relación con mi carrera () f. No, porque no somos escritores ()
47. Considera que, el módulo de escritura	a. Debe ser opcional dentro de las horas semestrales () b. Se debe crear, clubes, grupos de trabajo para esta actividad () c. Debe ser una actividad voluntaria, ejecutada en cualquier semestre () d. Debe ser obligatorio para todo los estudiantes () e. No se debe considerar esta opción dentro de la LE ()
48. Si tuviera que optar por este módulo, le gustaría	a. Recibir clases solo teóricas, para en un futuro aplicarlas () b. Recibir clases teórico – prácticas () c. Recibir clases con poca teoría y muchos ejercicios prácticos () d. Recibir retroalimentación al final del ejercicio () e. Recibir retroalimentación durante el ejercicio ()
INFORMACIÓN GENERAL	
	a. Sexo F () M () b. ¿Cuántos años tiene? c. Estado civil d. Favor escribir la actual Facultad, Carrera y Semestre en el que se encuentra..... e. Usted conoce el idioma por..... años f. Considera que tiene un nivel..... del idioma.

Gracias por su gentil colaboración!!!

ANEXO E: Cuestionario de docentes.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS

Objetivo: El presente cuestionario está dirigido a los docentes del idioma Inglés de Principiante A1, Elemental A2 y Pre intermedia B1 de la Modalidad Regular del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato, para obtener información que será utilizada en la Tesis Doctoral-

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada pregunta y responda sinceramente con esferográfico, eligiendo la(s) respuesta(s) que considere oportunas, la información obtenida es confidencial.

ÍTEMS	Responda a las siguientes preguntas seleccionando la respuesta con la que más se identifique. EN ESTE APARTADO MARQUE <u>SOLAMENTE UNA</u> OPCIÓN COMO RESPUESTA
1. ¿Cree usted que los problemas gramaticales inciden en la comunicación escrita?	a) Sí () b) A veces () c) No ()
2. ¿Considera usted que el conocimiento de vocabulario incide en la comunicación escrita?	a) Sí () b) No () c) A veces ()
3. ¿Cómo docente motiva usted a los estudiantes para que realicen ejercicios de escritura?	a) Si () b) A veces () c) No ()
4. ¿En qué periodo de estudio de la Lengua Extranjera (LE), considera que empiezan los problemas gramaticales?	a) En la formación inicial (hasta los cuatro años) () b) En la escuela i. Pública () ii. Fisco misional () iii. Privada () c) En el colegio i. Públicos () ii. Fisco misionales () iii. Privados () d) En la universidad donde estudié antes i. Pública () ii. Privada () iii. En la UTA () e) No sé /no contesta ()
5. ¿Conoce usted si la Ley de Educación Superior Ecuatoriana exige suficiencia en una lengua extranjera?	a) Si () b) No () c) No sé / no contesta ()
6. Cuando los estudiantes cometen errores gramaticales en la composición, se	a) Total () b) Parcial () c) Mínima ()

interrumpe la emisión del mensaje de manera ...	d) No incide ()
7. ¿Ha impartido información a sus estudiantes sobre cómo elaborar correctamente una composición?	a) Si () b) No ()
8. Durante el semestre, ¿usted como docente realiza ejercicios de escritura con sus estudiantes?	a) Siempre () b) Frecuentemente () c) Ocasionalmente () d) Raramente () e) Nunca ()
9. ¿Qué porcentaje de su clase, usted como profesor, le dedica al desarrollo de la escritura con los estudiantes?	a) 0 - 20 % () b) 21- 40 % () c) 41- 60 % () d) 61 o más__ ()
10. En su opinión, ¿qué porcentaje de estudiantes universitarios estima usted que tienen problemas al hacer una composición?	a) 0% - 20 % () b) 21% - 40% () c) 41% - 60% () d) 61% - 80% () e) + 80% ()
11. En su opinión, ¿qué porcentaje de estudiantes universitarios estima usted que tienen problemas en repetición de estructuras al hacer una composición?	a) 0% - 20 % () b) 21% - 40% () c) 41% - 60% () d) 61% - 80% () e) + 81% ()
12. En su opinión, ¿qué porcentaje de estudiantes universitarios estima que utilizan el español en una composición en inglés?	a) 0% - 20 % () b) 21% - 40% () c) 41% - 60% () d) 61% - 80% () e) + 81 % ()
13 Como docente, ¿tendría interés en recibir información adicional sobre el proceso de la escritura?	a) Si () b) No ()
14. ¿Considera pertinente que los estudiantes universitarios reciban de manera <u>secuencial</u> información acerca de cómo desarrollar la escritura?	a) Si () b) No () c) No sé / no contesta ()
15. Señale qué aspectos en relación a la gramática influyen cuando los estudiantes hacen una composición.	a) No tienen bases desde el colegio. () b) No han recibido información sobre el tema. () c) No han profundizado sobre el tema. () d) No les interesa. ()

	e) No tienen problemas al escribir. () f) Tienen un buen desempeño gramatical. ()
16. Señale qué aspecto de la gramática inglesa le es difícil a los estudiantes	a) No entienden las explicaciones en clase. () b) Reciben poca información en la clase. () c) No les explican con ejemplos. () d) Se usan los mismos ejemplos del libro. () e) No les proporcionan ejercicios extras para afianzar el conocimiento. () f) No les prestan atención. () g) No les interesa. ()
17. ¿Considera que las falencias de los estudiantes en la gramática del idioma inglés mejorarían si usted como docente realizara más actividades? Marque la de su preferencia.	a) Trabajos escritos de manera individual. () b) Trabajos escritos en parejas. () c) Trabajos escritos en grupos colaborativos? ()
18. Señale cuál de las siguientes combinaciones, en su opinión, causan mayoritariamente la producción de falencias dentro de sus composiciones escritas.	a) Oraciones afirmativas utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos. () b) Oraciones negativas utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos. () c) Preguntas directas utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos. () d) Preguntas indirectas utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos. () e) Utilización de modales utilizando el presente, pasado, futuro, ciertos tiempos compuestos. () f) Otras.....
19. Previo a escribir en inglés, usted enseña a los estudiantes a...	a) Traducir la(s) frase (s) del español al inglés. () b) Recordar las estructuras inglesas. () c) Mantener la estructura gramatical española. () d) Utilizar frases o palabras en español dentro de sus frases o ideas. () e) Repite siempre lo mismo en varias composiciones. ()
20. En relación a la puntuación y ortografía, sus estudiantes...	a) Carecen de bases sobre el tema. () b) Han recibido poca información en la Universidad. () c) No han tenido oportunidad de practicar lo aprendido. () d) Tienen un buen desempeño. () e) Conocen de tema porque lo ha estudiado por su cuenta. ()
21. En su opinión, los estudiantes tienen un buen desempeño académico en ...	a) Punto aparte. () b) Punto seguido. () c) Coma. () d) Punto y coma. ()

	<p>e) Signos exclamativos. ()</p> <p>f) Signos interrogativos. ()</p>
22. Antes de escribir una frase, usted generalmente, enseña a los estudiantes a ...	<p>a) Buscar mentalmente su traducción en español. ()</p> <p>b) Cambiar la frase por inseguridad en el deletreo. ()</p> <p>c) Escribir entre comillas. ()</p> <p>d) No escribir palabras. ()</p> <p>e) Borrar la palabra que no conoce bien. ()</p> <p>f) Utilizar palabras que puedan ser útiles en las composiciones. ()</p>
23. Al recibir el trabajo controlado por parte del docente y encontrar las correcciones en forma de marcas como por ejemplo (wo. , pl. o círculos), señale qué hacen los estudiantes...	<p>a) Las miran pero no le dan importancia. ()</p> <p>b) Las miran y preguntan al docente, el porqué de dichas marcas o señales. ()</p> <p>c) Las miran y comparan con el trabajo de sus compañero/a/os/as. ()</p> <p>d) Las miran y se deprimen, por lo que no quieren volver a escribir. ()</p> <p>e) Las miran y les da igual, porque no pueden cambiar la puntuación. ()</p>
24. ¿Qué hace usted como docente si dentro de las diferentes composiciones, los estudiantes cometen los mismos errores?	<p>a) Les llama la atención amablemente sobre el tema. ()</p> <p>b) Les llama la atención fríamente. ()</p> <p>c) Les recomienda revisar esa estructura por medio de ejercicios ()</p> <p>d) Les proporciona material/señala donde puede encontrar más información sobre el tema. ()</p> <p>e) No les dice nada. ()</p> <p>f) Les incentiva a mejorar. ()</p> <p>g) Les vuelve a explica personalmente fuera de horario de clases. ()</p>
25. Qué hace usted como docente si dentro de las diferentes composiciones los estudiantes utilizan palabras o frases en español?	<p>a) Le llama la atención amablemente sobre el tema. ()</p> <p>b) Les llama la atención fríamente. ()</p> <p>c) Les recomienda revisar esa estructura por medio de ejercicios. ()</p> <p>d) Les proporciona material/señala donde puede encontrar más información sobre el tema. ()</p> <p>e) No les dice nada. ()</p> <p>f) Les incentiva a mejorar. ()</p> <p>g) Les vuelve a explica personalmente fuera de horario de clases. ()</p>
26. ¿Qué hace usted como profesor si dentro de las diferentes composiciones, se encuentran estructuras mal aprendidas?	<p>a) Les llama la atención amablemente sobre el tema. ()</p> <p>b) Les llama la atención fríamente. ()</p> <p>c) Les recomienda revisar esa estructura por medio de ejercicios. ()</p> <p>d) Les proporciona material/señala donde puede encontrar más información sobre el tema. ()</p>

	e) No les dice nada. () f) Le incentiva a mejorar. () g) Les vuelve a explica en clase o fuera de horario de clases.()
27. ¿Cómo docente usted motiva a los estudiantes a desarrollar la escritura?	a) Siempre. () b) Casi siempre. () c) A menudo. () d) Raramente. () e) Nunca. ()
En relación a la estructura de las composiciones	Responda a las siguientes preguntas seleccionando la respuesta con la que más se identifique. EN ESTE APARTADO MARQUE <u>TODAS</u> LAS OPCIONES DE RESPUESTA QUE CONSIDERE CORRECTAS.
28. Cuando deben realizar una composición, sus estudiantes disponen de....	a) El vocabulario necesario. () b) Estructuras que deben estar presentes. () c) Diccionarios durante la actividad. () d) Traductores durante la actividad. () e) Compañero/a que puedan ayudarles durante la actividad. () f) Retroalimentación por parte del docente durante el proceso. ()
29. En relación a la frecuencia de la actividad escrita	a) Se la realiza en el último cuarto de hora de la lección. () b) Se la realiza cada dos unidades. () c) A criterio del docente. () d) Cuando el tema es interesante para los estudiantes. ()
30. Los ejercicios de escritura, usted los realiza mayormente...	a) Dentro del horario de clases de manera individual. () b) Dentro del horario de clases en parejas. () c) Como actividad complementaria enviada a casa. () d) Como trabajo de reforzamiento pedido por el estudiante. () e) Como actividad de conclusión de unidad/des. ()
31. Para entregarle una composición sus estudiantes...	a) Elaboran un borrador de la composición, en la cual no pone atención a los errores gramaticales. () b) Revisan la composición. () c) La pasan a un compañero para recibir retro-alimentación. () d) Vuelven a escribir la composición. () e) Finalmente entregan la composición. ()
32. De las opciones dadas,¿ qué combinación cree usted que son más difícil de asimilar	a) Concordancia de género. () b) Concordancia de número. () c) Ortografía. ()

a los estudiantes?	d) Uso de vocabulario. () e) Organización de la composición. () f) Estructuras gramaticales. () g) Otras				
33. Para desarrollar los ejercicios de escritura, el docente toma los temas que se encuentran...	a) Dentro del libro guía. () b) Que son de interés para el estudiante. () c) Cuando ha sucedido un evento en especial (<i>Halloween, Thanksgivingday, etc,...</i>). () d) Temas libres para motivar a los estudiantes para que practiquen su vocabulario, estructuras gramaticales, etc. ()				
34. Las composiciones son revisadas	a) Solo por el docente. () b) En pares. () c) En grupo. () d) Por otros compañeros del mismo nivel. ()				
35. Si los estudiantes le manifiestan que tienen problemas en el manejo de estructuras mal asimiladas dentro de sus composiciones....	a) Trataría de ayudarlos personalmente. () b) Les aconsejaría revisar las diferentes estructuras. () c) Se lo comentaría a sus colegas para recibir sugerencias. () d) Derivaría la inquietud al DEDI. () e) No sabría qué hacer. () f) Buscaría el asesoramiento necesario () g) No haría nada. ()				
36. Si un estudiante le comenta que utiliza el español en sus composiciones debido a que no sabe cómo se escribe en inglés...	a) Trataría de ayudarlo personalmente. () b) Le aconsejaría revisar las diferentes estructuras. () c) Se lo comentaría a un compañero de su confianza, para que le ayude. () d) Derivaría la inquietud al DEDI. () e) No sabría qué hacer. () f) Buscaría el asesoramiento necesario. () g) No haría nada. ()				
Marque su grado de acuerdo o desacuerdo con lo siguiente	1. nada de acuerdo 2. de acuerdo 3. bastante de acuerdo 4. muy de acuerdo				
37. Como docente usted entrega las composiciones corregidas por medio de ...					
Signos (wo., pl., ...)					
Frases (revisar estructura, uso de conectores, deletreo...)					
Correcciones personales (falta vocabulario, no existe conexión entre las frases...)					

	Presencia de marcas como círculos, vistos, rayas...				
	Comentarios a la dificultad de entender a la forma de escribir				
	No contienen ningún comentario				
38. Considera, que dentro de la destreza de escritura, con respecto a los niveles pasados los estudiantes.....					
	Han disminuido los errores gramaticales en relación al nivel anterior.				
	Han mantenido los mismos errores gramaticales que en el nivel anterior.				
	Han incrementado los errores gramaticales en este nivel				
	Han mejorado el desempeño dentro de la escritura en el idioma ingles				
	Ha mantenido el desempeño en la escrituras del idioma inglés				
	Han disminuido el desempeño en la escritura del idioma inglés				
39. Dentro del aula, usted considera que los estudiantes tienen mayores inconvenientes debido a					
	Estructuras gramaticales				
	Uso excesivo del español				
	Dificultades en el vocabulario				
	Falencias debido a desconcentración				
40. Señale cuál de las siguientes combinaciones, en su opinión, causan mayoritariamente la producción de falencias dentro de sus composiciones escritas.					
	Oraciones afirmativas utilizando el presente, pasado, futuro, tiempos compuestos)				
	Oraciones negativas utilizando el presente, pasado, futuro, tiempos compuestos)				
	Preguntas directas utilizando el presente, pasado, futuro, tiempos compuestos				
	Utilización de modales utilizando el presente, pasado, futuro, tiempos compuestos)				
	Otras				
41. Señale cuál de los siguientes elementos, en su opinión, es más difícil de asimilar a los estudiantes dentro de las composiciones escritas.					
	Adjetivos				
	Adverbios				
	Determinantes				
	Preposiciones				
	Pronombres				
	Sustantivos				

	Verbos					
42. Señale cuál de los siguientes elementos, en su opinión, causan mayoritariamente la producción de falencias gramaticales dentro de las composiciones escritas.						
	Adjetivos					
	Adverbios					
	Determinantes					
	Preposiciones					
	Pronombres					
	Sustantivos					
	Verbos					
43. Señale cuál de los siguientes elementos, en su opinión, transfieren del español al inglés al momento de escribir.						
	Adjetivos					
	Adverbios					
	Determinantes					
	Preposiciones					
	Pronombres					
	Sustantivos					
	Verbos					
44. Señale cuál de los siguientes elementos, en su opinión, los estudiantes repiten en las composiciones escritas de manera habitual.						
	Adjetivos					
	Adverbios					
	Determinantes					
	Preposiciones					
	Pronombres					
	Sustantivos					
	Verbos					
	Responda a las siguientes preguntas seleccionando la respuesta con la que más se identifique. EN ESTE APARTADO MARQUE <u>TODAS</u> LAS OPCIONES DE RESPUESTA QUE CONSIDERE CORRECTAS.					
45. Como docente considera usted, que los estudiantes eligieron estudiar el idioma Inglés en el DEDI porque:	a) Les gusta. () b) Es un requisito. () c) Piensan viajar por placer. () d) Es un requisito para Becas Educativas. () e) Para obtener un mejor empleo. ()					
	46. ¿Considera que se debe introducir un módulo relacionado con el proceso de escritura en esta unidad académica?	a) Sí, sería muy útil. () b) Sí, es necesario. () c) Sí, pero sin aumentar las horas del semestre. () d) No, porque la aprobación de la Lengua Extranjera (LE) es un requisito académico. () e) No, porque no tiene relación con la carrera de los estudiantes. () f) No, porque los estudiantes no son escritores. ()				

ANEXO F: Hojas de trabajo de los tres niveles.

PRINCIPIANTE A1

WORK SHEET N° 1

1. Theme: Adjectives

2. Rules:

- The adjectives come before nouns.
- The use of adjectives after the verb to be

A) Complete these sentences with the correct adjective.

Beautiful, black, handsome, happy, pretty, red, small, tall.

1. My mother is a..... woman.
2. I have acar.
3. My dog is
4. I live in a..... flat.
5. My nephew is
6. He is
7. I am very
8. We are
9.
10.

3. Theme: Adverbs

4. Rule:. Adverbs of Frequency : always, never, seldom, usually

- Adverbs of frequency come before the main verb except the main verb "to be":
- Occasionally, sometimes, often, frequently and usually can also go at the beginning or at the end of a sentence:

A)- Unscramble sentences. Rewrite the sentences using the adverbs of frequency

1. Seldom, meat, I, eat.
2. Helps, her, with, she, homework, never, her, daughter.
3. Peter, terrible, usually, feels.
4. Sometimes, newspaper, Mathias, the, reads.
5. Movies, to, Sam, go, Mike, often, and, the.
6. Never, smiles, Britt.
7. Always, television, in, evening, we, watch, the.
8. Coffee, sometimes, you, drink.
9.
10.

PRINCIPIANTE A1

WORK SHEET N° 2

1.- Theme: Determiners: define and indefinite articles

2.- Rules:

- The indefinite article ***an*** or ***a*** depends on how the word is pronounced and not on how it is written.
- The definite article ***the*** is the same for all genders in singular and in plural.

A) Complete the sentences with the correct article

- They have got idea.
- Sandakan plays trumpet.
- The boy ispilot.
- I love flowers in your garden.
- We go tocinema.
- This is expensive bike.
- My father ishonest person.
- I always listen to..... radio in the morning.
-
-

1- Theme: Prepositions: **in, on at**

- Preposition of place: **At** for a point. **In** for an enclosed place. **On** for a surface
- Preposition of time: **At** for a precise time. **In** for months, years, centuries and long periods. **On** for days and dates.

B) Choose the correct preposition in order to complete the sentences

You live in/ on /at/ New York.

Moon is/on / in /at/ the Solar System.

I live in/**on** /**at** / the / floor in /on/**at**/ 21 Oxford Street **in/ on / at**/ London.

The shop is in/on/ **at**/ the end of the street.

The shop is in/ on/ **at**/ the end of the street.

Her birthday is in/**on**/ **at**/ 20 November.

In/on/ at/ England, it often snows **in** / on / at/ December.

You work in /**on**/ **at**/ Mondays

PRINCIPIANTE A1

WORK SHEET N° 3

1.- Theme: Pronouns:

2.- Rules: **En función de artículo determinativo del sujeto:** Gramaticalmente funciona como un artículo determinativo del sustantivo al que acompaña, por lo tanto siempre va antes del objeto

- **En función de pronombre:** Gramaticalmente funciona como un pronombre en función de complemento directo.

A) Complete the sentences with the correct pronoun.

- car is blue.
- I have a dog. That dog is
- Mum and I have a boat. It's boat.
- house is big.
- The blue car is
- We have a car. That car is
- Mathias has a bike. It's bike.
- The big house is
-
-

1.- Theme: Nouns

2.- Rules: Names of people, places and organizations are called proper nouns. We spell proper nouns with a capital letter.

- Common noun is not written with a capital letter.

A) Match the column with the correct number

- | | | |
|---------------------------|-------|-----------------------|
| 1. He studies | ..... | Ambato |
| 2. I don't like | ..... | "go Diego go" |
| 3. I read a book about | ..... | drums |
| 4. Raska | ..... | beautiful city. |
| 5. People live in a | ..... | English |
| 6. My aunt plays the | ..... | film |
| 7. I watch a romantic | ..... | Mozart |
| 8. Social Sciences | ..... | is my favorite actor. |
| 9. My favorite program is | ..... | Social Sciences. |
| 10. Flashpoint is | ..... | great!! |

PRINCIPIANTE A1

WORK SHEET N° 4

1.- Theme: Verbs Present tense.

2.- Rule. Third person. If a verb ends with -sh, -ch, -ss, or -x you add an -es to the end of the verb.

- **If the verb ends in a (*vowel*) + -y, add -s to the verb**
- **If the verb ends with a (*consonant*) + -y, you change the y to i and add -es**
- Cordel tv at night.
- Trent..... his car in the afternoon.
- My sister.....her teddy bear.
- My uncle my pink chair.
- Camilla..... English at Cambridge.
- My son basketball in the garden.
- His friend to Quito.
- Adrian his homework.
-
-

1.- Theme: Verbs Present tense.

2.- Rule. Third person. If a verb ends with -sh, -ch, -ss, or -x you add an -es to the end of the verb.

- **If the verb ends in a (*vowel*) + -y, add -s to the verb**
- **If the verb ends with a (*consonant*) + -y, you change the y to i and add -es**
- Cordel tv at night.
- Trent..... his car in the afternoon.
- My sister.....her teddy bear.
- My uncle my pink chair.
- Camilla..... English at Cambridge.
- My son basketball in the garden.
- His friend to Quito.
- Adrian his homework.
-
-

PRINCIPIANTE A1

WORK SHEET N° 4

- 1.- Theme: Nouns
- 2.- Rules: Names of people, places and organizations are called proper nouns. We spell proper nouns with a capital letter.
 - Common noun is not written with a capital letter.
- 3.-Theme: Present tense.

Read and find the correct subjects and verbs to complete the passage and choose the correct options according to the reading.

Acapulco, buildings, city, Mayan, Mexico, people, Spanish, can, laugh, like, stay, visit

One of my favorite vacation places is I really the weather there because it never gets cold. The are very nice too. They never at my bad The food is really good. Mexico is a very interesting place to It has some great museums and lots of fascinating old The hotels are too expensive to..... but there are more affordable options. For example, you stay at one of the beach resorts like..... If you are planning to visit Mexico, you should definitely see the temples near Merida.

- | | |
|--|---|
| <p>1. <input type="radio"/> Sam likes warm weather</p> <p><input type="radio"/> Sam doesn't like warm weather at all</p> <p><input type="radio"/> Sam hates warm water</p> <p><input type="radio"/> Sam likes cold weather</p> | <p><input type="radio"/> Mexico is a dirty place</p> <p><input type="radio"/> Tourists never come to Mexico</p> |
| <p>2. <input type="radio"/> His Spanish is very good</p> <p><input type="radio"/> He speaks Spanish very well</p> <p><input type="radio"/> He is Spanish</p> <p><input type="radio"/> He doesn't speak Spanish very well</p> | <p>4. <input checked="" type="radio"/> Hotels are very cheap in Mexico</p> <p><input type="radio"/> The hotels aren't comfortable there</p> <p><input type="radio"/> Hotels are all poor in Mexico</p> <p><input type="radio"/> The hotels in Mexico are pretty expensive</p> |
| <p>3. <input type="radio"/> There's a lot to see and do in Mexico</p> <p><input type="radio"/> There aren't a lot of beautiful places in Mexico</p> | <p>http://www.grammarbank.com/reading-comprehension-test.html</p> |

PRINCIPIANTE A1

WORK SHEET N° 5

1.- Theme: Organization and fluency.

Read and rewrite the article. You must find the correct sequence of the ideas.

1. I'm hard-working and
2. I worked in a café for six months
3. Date posted; Tue 21 April.
4. I'm from Italy
5. I like to work with people.
6. I'm looking for a job in a restaurant
7. I speak good English
8. but I live in London and
9. then in a Spanish tapas bar

1. Looking for a job

.....

PRINCIPIANTE A1

WORK SHEET N° 5

1.- Theme: Organization and fluency.

Read and rewrite the article. You must find the correct sequence of the ideas.

1. I speak good English
2. I'm a Mexican student
3. Please contact me by email:
4. Date posted: Wed 27 April
5. and worked with a family for six months.
6. I'm Marta.
7. Now I'm looking for a new job.
8. I came to London last year to learn English.
9. I can cook,
10. help in the house and look after children
11. mj30(a)wp.net.

1.- Looking for a job

.....

PRINCIPIANTE A1

WORK SHEET N° 6

1.- Theme: Punctuation and vocabulary
Read and write the correct punctuation

Exercise 1

I'm Nick Swan I'm 17 I live in east London I left school six months ago and I'm looking for work in a shop or a supermarket I can work in the day or in the evening I'm honest and hard-working Please phone me on 0771-624630

Exercise 2

Hi my name is Agi from Poland I'm a professional cleaner very good at my job I cleaned offices for one year in Poland and now I'm living in London my rate is £8 10 an hour I speak some English Please send me an email agi88@awppl or text me 07835691

PRINCIPIANTE A1

WORK SHEET N° 6

1.- Theme: Punctuation and vocabulary

Exercise 1

I'm Nick Swan I'm 17 I live in east London I left school six months ago and I'm looking for work in a shop or a supermarket I can work in the day or in the evening I'm honest and hard-working Please phone me on 0771-624630

Exercise 2

Hi my name is Agi from Poland I'm a professional cleaner very good at my job I cleaned offices for one year in Poland and now I'm living in London my rate is £8 10 an hour I speak some English Please send me an email agi88@awppl or text me 07835691

ELEMENTAL A2

WORK SHEET N° 1

1.- Theme: Past tense –

2.- Rules: Regular verb add – ed / find the irregular form of the other verbs.

Read this information and change it to the past tense.

What Christophe Does on Saturdays



Christophe **gets** the bus into town on Saturday morning.
He **meets** his friends in town.



In the morning, Christophe and his friends **go** shopping.
At noon, they **have** lunch together.



After lunch, Christophe **plays** football.
At three o'clock, he **does** his homework in the library.



At six o'clock, he **cooks** dinner for his family.
At eight o'clock, Christophe **plays** darts with his friends in the pub.



At ten o'clock, Christophe goes home and **watches** television.
He **goes** to bed at midnight.

So, what did Christophe do last Saturday?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

<http://www.esolcourses.com/uk-english/beginners-course/unit-4/daily-life/daily-routine-reading-quiz.html#>

ELEMENTAL A2

WORK SHEET N° 2

1. Theme: a / an / some
2. Rules: You have to use a – an (singular nouns*) some with plural nouns

A) Complete the statements with the correct alternative a / an / some

1. He has / a / an / some / test.
2. David likes a / an / some / coffee.
3. My friend has a / an / some / raincoat.
4. They want / a / an / some / strawberries.
5. Michelle reads a / an / some / book.
6. I need a / an / some / money.
7. It is a / an / some / orange.
8. They have a / an / some / exciting holiday.
9.
10.

1. Theme: Past tense – Verb To be
2. Rules: You have to use was with (I-she-he –it*) and were with (you, we, they)

B) Complete the sentences with was or were

1. The children in the garden last week.
2. It cold yesterday.
3. You angry last month.
4. She in London last week.
5. I happy yesterday morning.
6. He on holiday last year.
7. We at school last summer.
8. They at home yesterday.
9.
10.

ELEMENTAL A2

WORK SHEET N° 3

1. Theme: subject pronouns (I, we, you, he, she, it, or they) and object pronouns (me, you, him, her, it, us, and them)
2. Rules *Object pronouns*: you are trying to find replace the object in the sentence, or what is being done to, from, or with the action.

A) Fill in the spaces with the correct subject or object pronouns.

1. He lives with Jennifer. He lives with
2. Thomas likes the movie. Thomas likes
3. Jane and I are friends..... are friends.
4. The children play in the garden..... play in the garden.
5. My mother and father like baseball. like baseball.
6. The teacher helps my friend and I. the teacher helps
7. The soccer players have a game tonight. have a game tonight.
8. He knows John. He knows
9.
10.

1. Theme: Past tense
2. Rules: Regular verbs end in -ed / Irregular verbs have their own way.

PRESENT TENSE	PAST TENSE	PRESENT TENSE	PAST TENSE
FLY		HAVE	
PAY		STAND	
SIT		SPEAK	
READ		SWIM	

A) Find the correct verb in past tense to complete the statement.

1. I at the door.
2. The birds away.
3. They an interesting book.
4. You at the fireplace.
5. I a good time yesterday.
6. She in the sea.
7. They English last lesson.
8. You..... for the book.
- 9.

<http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=3686>

ELEMENTAL A2

WORK SHEET N° 4

1.- Theme: There is / there are

2.- Rules You have to use there is with singular nouns and there are with plural nouns

A) Complete the column with there is, there are, is there, and are there.

1. eight people here.
2. a car in my garage.
3. an opera in our city?
4. some notebooks on the bag pack.
5. a beautiful mirror in the bedroom.
6. any strawberries in the kitchen?
7. many birds in this forest.
8. trees in the downtown?
9.
10.

1.- Theme: countable and uncountable nouns

2.- Rules: Countable nouns have - s Uncountable nouns don't have -s

A) Unscramble statements. Rewrite these statements.

1. Some, like, afternoon, in, you, the, drink, to, wine.....
2. Month, you, this, eat, biscuits, to, some, need, in.....
3. Are, table, on, sugar, there, the, any, ?.....
4. Summer, write, I, songs, this, three.....
5. There, there, spider, is, over, a, ?.....
6. Electricity, well, the, work, doesn't, very.....
7. Ten, quite, money, American, a, thousand, lot, dollars, of, is.
8. There, luggage, blue, there, suitcase, is, that, dark, with, a, over, ?.
9.
10.

ELEMENTAL A2

WORK SHEET N° 5

1.- Theme: Present progressive.

2.- Rules:

A) Change the verb into the correct form.

Bring, come, go, leave, meet, sing, work, visit.

1. Tracy the package later today.
2. They at our club next month.
3. ILisa next week.
4. Sheto Sidney tomorrow morning.
5. Weto the movies tonight.
6. Mark me for lunch.
7. You on the big project after breakfast
8. Stefano back from New York tomorrow.
9.
10.

1.- Theme: Present progressive.

2.- Rules:

A) Select and change the verb into the correct form.

Bring, come, go, leave, meet, sing, work, visit.

1. Tracy the package later today.
2. They at our club next month.
3. ILisa next week.
4. Sheto Sidney tomorrow morning.
5. Weto the movies tonight.
6. Mark me for lunch.
7. You on the big project after breakfast
8. Stefano back from New York tomorrow.
9.
10.

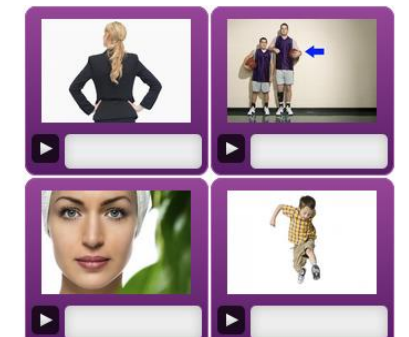
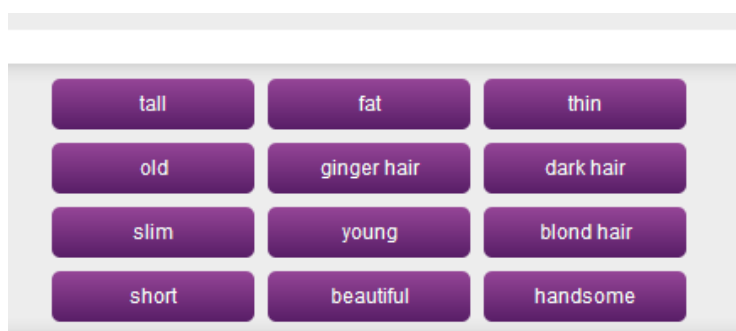
ELEMENTAL A2

WORK SHEET N° 5

1.- Theme: Describe people appearance.

2.- Rules: you can use the verb *to be* and *have got/has got*

A) Look at the vocabulary and pictures and write statements in order to describe people.



.....

.....

.....

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/vocabulary-exercises/appearance>

ELEMENTAL A2

WORK SHEET N° 6

1.- Theme: Comparative

2.- Rules: Form the comparative forms of a one- two syllable adjective by adding –er . Three or more use *more*

A) Find and change the adjective into the correct form.

central, cheap, expensive, fresh , heavy (twice), quick, wide.

THE COMPARATIVE

Oliver: Hey, Kim. This bag's getting (1)and (2)! I've just been to the new supermarket and it's a long walk but the food's (3) than at the one I used to shop at before.

Kim: Oh yeah, I've been there myself, but I don't agree with you actually. The cheese and some of the biscuits are more (4) there.

Oliver: You may be right, but you get a (5) range in the new one and the food's (6)because they have a (7)turnover. Must be because its location is more (8)

http://english.skola.edu.mt/wp-content/uploads/2010/02/08_Comparative-and-superlative.pdf

.- Theme: Superlative

2.- Rules: Form the superlative forms of a one- two syllable adjective by adding – the est . More than three syllable use *the most*

A) Write statements with the adjective of the previous exercise. .

1. This bag is the heaviest.
2.
3.
4.
5.
6.

7.

ELEMENTAL A2

WORK SHEET N° 7

1.- Theme: Present continuous for future arrangements.

2.- Rule: If you want to write or talk about arrangements made for the future you use the Present continuous tense

A) Write the correct number in the second column

- | | | |
|--------------------------------------|--------|------------------------------------|
| 1.- My plane is arriving | ..... | tomorrow morning about 7:30 |
| 2.- My parents are leaving town | ..... | in two days. |
| 3.- Jack isn't meeting with us | ..... | tomorrow. |
| 4.- She's studying at Bethan's house | ..... | next week. |
| 5.- He's arriving | ..... | tonight at about 8:30 pm. |
| 6.- We're driving to Glasgow | ..... | next weekend. |
| 7.- We're doing a History exam | ... .. | tomorrow. |
| 8.- They're swimming across the bay | ..... | this evening. |

1.- Theme: Prepositions

2.- Rule A preposition is followed by a "noun"

A) Read this and write the correct preposition for each gap.

I live Bris Angeles. Have you ever heard Bris Angeles? Have you heard of Brisbane? Brisbane is capital of Queensland, which is one of..... states of Australia. It is northeastern state.

Brisbane is a big city and it has expanded swallow other surrounding cities like Logan, Beenleigh and Redcliffe.

Thirty years ago Brisbane was a sleepy place. People called it a big country town rather than a city because it was so quiet. The buildings were old classical and colonial, houses were made wood. The roads were not too crowded and hi-rise was limited to inner city.

..... the last three decades, Brisbane has grown and grown and grown and grown. Queensland is the north and the weather is warm so many people move..... to the Brisbane area (also called: "south-east Queensland") enjoy the warmer weather. Now Brisbane stretches almost to Sunshine Coast (Caloundra) the north and the Gold Coast in south. To the west it has almost reached Toowoomba. city is getting bigger and bigger and bigger. It is that reason that I call it Bris Angeles.

<http://englishconversations.org/lessons/english-conversation-course/describing-a-city/>

ELEMENTAL A2

WORK SHEET N° 8

1.- Theme: First Conditional

2.- Rule: There is a real possibility that this condition will happen.

A) Resolve this exercises, you can use numbers or lines.

 Mix and match

If we get this book deal,	it'll be difficult to find a parking place.
If he says no,	I'll have to say yes.
If she doesn't come,	we won't invite her again.
You'll be late	if you take the 2.30 train.
If he asks me to do it,	I'll be furious.
If we take the car,	I'll lend you some.
If you need some cash,	if the weather is really bad.
If I find your watch,	we'll make a lot of money.
You'll get there in plenty of time	if you don't hurry up.
They won't come	I'll give it back to you.

<http://www.englishgrammarssecrets.com/firstconditional/exercise1.html>

ELEMENTAL A2

WORK SHEET N° 9

1.- Theme: Present Perfect Tense.

2.- Rule: **Already**’ is used to say that something has happened early – or earlier than it might have happened. **Just**’ is usually used only with the present perfect tense and it means ‘*a short time ago*’. **Yet**’ usually comes at the end of the sentence.

A) Complete the sentences with present perfect. Use the verb in brackets + just / already / yet.

1.- Joe goes out. Five minutes later, the phone rings and the caller say “Can I speak to Joe?

You say: I’m afraid he (go out).

2.- A: What does Tim think about your plan?

B: I..... (not / tell/ yet).

3.- A: Are your friends here yet?

B: Yes, they (just/ arrive).

4.- A: Is Ann coming to the cinema with us?

B: No, She the film (already / see).

5.- A: What’s in the newspaper today?

B: I don’t know, I (not / read / yet).

6.- A: What time is David leaving?

B: He (already / leave).

7.- A: Do you know where Julia is?

B: Yes, Iher (just /see) .

8.- A: Would you like something to eat?

B: No, thanks. I lunch. (Just / have)

9.-

10.-

<http://www.grammarbank.com/perfect-tense-exercises.html>

ELEMENTAL A2

WORK SHEET N° 10

A) Read and put the correct punctuation and capital letters.

The great herds of buffalo that roamed the plains were essential for all parts of sioux life and society for most sioux villages home was wherever the herds of buffalo roamed before the introduction of the horse sioux warriors would hunt the buffalo by dressing up as wolves as tricking them into running off of cliffs and ledges they would also dress up in buffalo skins and make crying sounds like a baby buffalo when an adult buffalo went to investigate, the warriors would kill it with spears and arrows the Sioux indians used the entire buffalo following a kill the buffalo hide was used for making tepees clothes moccasins and robes the hair was used to make rope and the horns were used as cups and dishes children fashioned sleds out of buffalo ribs and buffalo fat was used as glue most importantly buffalo meat provided food for the entire village much of the buffalo meat that was collected was cooked dried and pounded into pemmican sort of like modern-day beef jerky.

<http://mrnussbaum.com/readingcomp/bufcomp#>

A) Read and put the correct punctuation and capital letters.

The great herds of buffalo that roamed the plains were essential for all parts of sioux life and society for most sioux villages home was wherever the herds of buffalo roamed before the introduction of the horse sioux warriors would hunt the buffalo by dressing up as wolves as tricking them into running off of cliffs and ledges they would also dress up in buffalo skins and make crying sounds like a baby buffalo when an adult buffalo went to investigate, the warriors would kill it with spears and arrows the Sioux indians used the entire buffalo following a kill the buffalo hide was used for making tepees clothes moccasins and robes the hair was used to make rope and the horns were used as cups and dishes children fashioned sleds out of buffalo ribs and buffalo fat was used as glue most importantly buffalo meat provided food for the entire village much of the buffalo meat that was collected was cooked dried and pounded into pemmican sort of like modern-day beef jerky.

<http://mrnussbaum.com/readingcomp/bufcomp#>

ELEMENTAL A2

WORK SHEET N° 11

A) Find the correct sequence.

1. which is longer than three school buses put together!
2. The whale simply opens its mouth, fills it with krill and salt water
3. The blue whale may eat over 8,000 pounds of krill in a single day!
4. The blue whale is the largest living animal to have ever lived on the planet Earth.
5. Krill are tiny shrimp-like animals.
6. The largest Blue Whales can grow as large as 100 feet long,
7. they eat tiny creatures known as krill
8. and filters the water out of plates in its mouth called baleen
9. Even though blue whales are huge
10. Blue Whales are way larger than the largest dinosaur that ever lived

The sequence starts with 4,

B) Answers these questions.

- 1.- What happens to the salt water that the blue whale gulps?
 - ☐ It turns it to fresh water
 - ☐ It filters the water out
 - ☐ It swallows the water
- 2.- The Blue Whale is _____.
 - ☐ large, but smaller than some dinosaurs
 - ☐ large, but smaller than a school bus
 - ☐ larger than any animal that has ever lived on Earth
3. Which is NOT true?
 - ☐ A blue whale can eat over 8,000 pounds of krill in a day
 - ☐ The blue whale is smaller than some elephants
 - ☐ A blue whale is larger than the largest dinosaurs
- 4.- A blue whale eats...
 - ☐ small creatures called krill
 - ☐ sharks
 - ☐ big fish

5.-A Blue Whale can grow as long as _____ feet.

PRE-INTERMEDIATE B1

WORK SHEET N° 1

1.-Theme: Present tense, past tense present progressive

2.- Rules: Present tense: third person: - s// -sh, ch- //es

Past tense: regular verb add – ed / find the irregular form of the other verbs.

Present progressive: to be + v (ing)

A) Complete the spaces with the correct verb form.

Circle, cook, help, leave, paint, read, walk, watch

1. The train does not at 9 a.m.
2. David dinner now.
3. Last year I Flashpoint in New Jersey.
4. Adriana the wall now.
5. Every twelve months, the earth the Sun.
6. I a novel right now.
7. Huge..... in the streets of Miami yesterday morning.
8. Paul and Mike the teacher right now.
9.
10.

1.- Theme: **Present perfect**

2.- Rules The **present perfect** is formed from the present tense of the verb *have* and the **past participle** of a verb . *FOR* denotes the whole period of time (duration). *SINCE* only shows the moment when the action

A) Complete the spaces with the correct verb form.

Be, eat, live, meet, pass, play, travel, see,

1. You in another city.
2. Nicole and Atsuko in Korea for two weeks.
3. Jonathan five hamburgers since 7 pm.
4. Danny his driving test.
5. Angela a famous singer.
6. We..... their favorite band in a concert.
7. Dimitris in Ecuador since April.

8. My nieces baseball for three hours.
9.
10.

PRE-INTERMEDIATE B1

WORK SHEET N° 2

1. Theme: A **prepositional phrase**
2. Rules: A **noun phrase** is a phrase which includes: a noun (also called head), and optionally modifiers.

A).- Choose the correct option in order to complete the statements

1. I met / a / - / the / friend.
2. I work in / a / - / the / factory in New York.
3. I borrowed / a / - / the / pencil from / a / - / the / passenger sitting next to me.
4. He lives in / a / - / the / Washington near / a / - / the / Mount Rainier.
5. They live in / a / - / the / Northern British Columbia.
6. They climbed / a / - / the / Mount Everest.
7. I live in / a / - / the / house. / a / - / the / house is quite old and has four bedrooms.
8. I ate in / a / - / the / Chinese restaurant. / a / - / the / restaurant was very good.
9.
10.

1.-Theme: Past progressive. It is focus on the course of an action in the past.

2. - Rules: to be (was /were) + V (ing).

Write positive and negative sentences in past progressive

1. You / not /play / cards
2. Alice / walk / around the lake.
3. Caron / not / listen / to the radio
4. We / read / a book about Australia.
5. My children / cycle / school.
6. Ruth / not / clean / the bathroom.
7. They/ write / a postcard.
8. Judy/ not / exercise / in the gym.
9.

10.

<https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/past-progressive/exercises?05>

PRE-INTERMEDIATE B1

WORK SHEET N° 3

1.-Theme: Have to for obligations

2. Choose one of the three words or phrases to fill the gaps: **have to, don't have to, shouldn't.**

The hotel is in the West End, so a lot of our guests want to go out to shows in London, and I 1.....try and arrange bookings for them. We have special arrangements with some of the cinemas and theatres, so that means our guests 2.....queue up for tickets and they 3.....pay more than they should, which is good for them. But with some of the others –especially the very popular musicals –we 4.....use agencies, and that means that the guests 5.....pay a lot of extra. Personally I think that the agencies 6.....charge so much, but they always say that the guests 7.....make bookings at the last minute.

https://martateacher3y5.wikispaces.com/ile/view/Modals_dossier.pdf

1.- Theme: Comparison of Adjectives (as ... as)

A) Complete the phrases with the correct option on the right.

Beautiful, crazy, fast, good, money, press-ups, strict, tall.

1. Lucas is the one I bought yesterday morning.
2. Divina is my grandmother..
3. You are you
4. My son can run they can.
5. My mother is not Glenda.
6. This apple juice (taste) Shawn
7. I (earn/ much/ you do.
8. We do (many) my aunt.
9.
10.

PRE-INTERMEDIATE B1

WORK SHEET N° 4

1.-Theme: Real conditional

2.- Rules the first type is the easiest to learn. It involves a *present choice* and a futureconsequence.

A) Match the column with the correct number.

- | | |
|--|--|
| 1. If you drive north for three miles, | I can spend more time with the kids. |
| 2. If he doesn't exercise, | you will grow stronger |
| 3. If you purchase a raffle ticket, |he might become a movie star. |
| 4. If you study hard, | you might win a car |
| 5. If you do exercise, | you will pass the test |
| 6. If you eat your vegetables, | Fred will gain weight. |
| 7. If I quit my job |youwill get to Columbus. |
| 8. If Troy moves to Canada, |youmight win a car. |
| 9. .- Theme: Real conditional | |

1.-Theme: Some and any

2. - Rules e **some** and **any** with uncountable nouns and plural nouns. The general rule is that you use "some" in positive sentences and "any" in negative sentences and questions.

B) Unscramble sentences. Rewrite the statement and questions in the correct way.

1. Questions / they / any / do / have / ?
1. Moment / got / they / bananas / the / haven't / at / any /
2. New / Cordel / magazines / bought / some / has /
3. Susy / milk / some / with / always / her / takes / sugar
4. Bag / any / folders / there / in / aren't / my /
5. You / ideas / have / do / any / ? /
6. Table / there / lemons / are / on / the / some
7. Pencils / Jake / desk / not / her / does / any / on / have
8. Shopping / do / money / need / you / the / any / for /
9.
10.

PRE-INTERMEDIATE B1

WORK SHEET N° 5

1.-Theme: Present perfect.

2.- Rules: it is used when an action that happened in the past continues to have a strong connection in the present.



He ... (HURT) his foot.

a-)



I ... (WASH) my hair.

b-)



They ... (PLAY) basketball.

c-)



They ... (TRAVEL) to Rome.

d-)



I ... (BREAK) my leg.

e-)



The dog ... (BITE) Mr Smith.

f-)



John ... (HAVE) a shower.

g-)



She ... (EAT) the cake.

h-)

<http://www.montsemorales.com/gramatica/PresPerf3pdc.htm>

PRE-INTERMEDIATE B1

WORK SHEET N° 5

1.-Theme: Present perfect.

2.- Rules: t is used when an action that happened in the past continues to have a strong connection in the present.

B).- Read and complete with to be / will + the correct verb form

A: I've booked the tickets. I'm so glad (1)_____ to Spain on holiday.

B: When (2)_____ ?

II.

A: I'm off to the shops. Do you want anything?

B: Let me think ... oh yes, I need some stamps.

A: OK, no problem, (3)_____ to the post office anyway to send Mum's birthday present so I'll get some while I'm there.

III.

A: Does anyone want to come to the cinema with me tonight?

B: Sure! (4)_____ with you. I haven't got any plans for this evening.

IV.

A: What are you doing this weekend?

B: I don't know. Maybe (5)_____ some studying or I might not!

A: I've booked a tennis court but can't find anyone to play with me.

B: (6)_____ with you. That's sounds much more fun than studying!

<http://englishi2.blogspot.com.es/2007/10/future-plans-and-arrangements.html#>

1.-Theme: Present perfect.

2.- Rules: t is used when an action that happened in the past continues to have a strong connection in the present

B).- Read and complete with to be / will + the correct verb form

A: I've booked the tickets. I'm so glad (1)_____ to Spain on holiday.

B: When (2)_____ ?

II.

A: I'm off to the shops. Do you want anything?

B: Let me think ... oh yes, I need some stamps.

A: OK, no problem, (3)_____ to the post office anyway to send Mum's birthday present so I'll get some while I'm there.

III.

A: Does anyone want to come to the cinema with me tonight?

B: Sure! (4)_____ with you. I haven't got any plans for this evening.

IV.

A: What are you doing this weekend?

B: I don't know. Maybe (5)_____ some studying or I might not!

A: I've booked a tennis court but can't find anyone to play with me.

B: (6) _____ with you. That's sounds much more fun than studying!

<http://englishi2.blogspot.com.es/2007/10/future-plans-and-arrangements.html#>

PRE-INTERMEDIATE B1

WORK SHEET N° 6

1.-Theme: Would

2. – Rules facts, personal preferences

A) Fill in the words to complete the sentences using “would, would like, would love or wouldn’t like.

1. You want to do something with your friend tonight. You ask:

What to do tonight?

2. You are in a restaurant and you ask for a glass of water.

..... you bring me a glass of water please?

3. You are expressing how much you want to go to Paris.

I to go to Paris.

4. You don't like to work as a waiter.

I to work as a waiter.

5. You are offering your friend a sandwich

..... .. a sandwich?

B).-Unscramble the sentences.

6. Would / she / to / like / go / vacation/ on / this / year.

.....

7. Like / he / meet / wouldn't / to / you / like /

.....

8. Love / we / to / you / visit / would / again /

.....

<http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=4339>

PRE-INTERMEDIATE B1

WORK SHEET N° 7

1.-Theme: Infinitives and gerunds.

A) Read and complete with the correct verb form .

Be, buy, do (twice), fly, make, smoke, write.

1. We decideda new car.
2. They've got some work
3. Peter gave up.....
4. He'd like an airplane.
5. I enjoy picture.....e postcards.
6. Do you know what if there's a fire in the shop?
7. Avoid silly mistakes.
8. My parents wanted me home at 11 o'clock.
9.
10.

http://www.englisch-ilfen.de/en/exercises/structures/gerund_infinitive2.htm#

1.-Theme: Infinitives and gerunds.

A) Read and complete with the correct verb form .

Be, buy, do (twice), fly, make, smoke, write.

11. We decideda new car.
12. They've got some work
13. Peter gave up.....
14. He'd like an airplane.
15. I enjoy picture.....e postcards.
16. Do you know what if there's a fire in the shop?
17. Avoid silly mistakes.
18. My parents wanted me home at 11 o'clock.
19.

20.

http://www.englisch-hilfen.de/en/exercises/structures/gerund_infinite2.htm#

PRE-INTERMEDIATE B1

WORK SHEET N° 8

1.-Theme: Infinitives and gerunds.

2. – Rules

A) Choose the correct alternative used to / would

1. We didn't live in this town.
2. Paul, Brian and Peter..... often go on holiday.
3. When I was a child, we have two rabbits.
4. As a student, he never have any money.
5. Did you like playing basketball at college?
6. She play bingo at home.
7. My dad always read to me before bed.
8. Ilike drinking cold water.
9.
10.

1.- Theme: Real conditional

2.- Rules: "*real*" conditional because it is generally used with situations that are very likely (probable). "*unreal*" conditional because they contain conditions that are not likely (probable).

A) Unscramble the sentences.

1. If/ she / speak / English / she / get / a / better/ job
2. If / we / drive / we / get / there /faster/
3. They / fly / to / Mars / if / they / have / a / spaceship/
4. If / I / be / a / good/ cook/ I / cook / delicious / meals / every / night/
5. If / we / call / we / pick / her / up/
6. They / buy / a / car / if / they / get / the / loan / from / the / bank /
7. If / he / get / here / soon / we / start / the / project
8. If / I / be / her / mother / I / drive / her / to / school /

9.
10.

<http://www.passporttoenglish.com/Advanced-English/Lesson10/Grammar.html#>

PRE INTERMEDIATE B1

WORK SHEET N° 9

1.- Theme: Punctuation and vocabulary

A) Read and write the correct punctuation. Also find the correct place for these words

After, also, during, but, when, while, who

My music teacher Lynda Phipps has now retired, is a wonderful person and an inspirational teacher and I would like to nominate her in the Teacher of the Year category She was born in 1945 and she started playing the piano and organ she was at school. secondary school, she went to Music College in London where she met her future husband Ian They got married in 1967.

They moved to this town in 1968 Lynda was Director of Music at the girls' school I attended Ian also taught music at a local boys' school this period they often brought students from the two schools together for concerts and informal musical sessions and in 1970 produced a performance by the two schools of a light opera She has organized an accompanied music trips for students to Vienna and Prague. Lynda continued to teach music to children of all ages and towards the end of her career also became the drama teacher in the school she was working in.

She has been ill with multiple sclerosis for many years only retired in 2005 at the age of 60 Lynda still plays the organ in her local church and is popular in her neighborhood She has written and directed several music shows and has given the money raised from these to a local home for sick children Her lively personality and enthusiasm for music always made her lessons fun and inspiring and she communicated a real love of music to several generations of students. I think she should have the local Hero Teacher award.